

**Z PROBLEMATYKI
KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO**

VIII

Z PROBLEMATYKI KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

VIII

POD REDAKCJĄ

ELŻBIETY AWRAMIUK
i URSZULI ANDREJEWICZ



Białystok 2020

Recenzenci:

dr hab. Ewa Czaplewska, prof. UG
dr hab. Małgorzata Gębka-Wolak, prof. UMK
dr hab. Marta Szymańska, prof. UP

Opracowanie graficzne:

Krzysztof Rutkowski

Redakcja i korekta:

Halina Ławnicka

Skład i redakcja techniczna:

Krzysztof Rutkowski

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku
Białystok 2020

ISBN 978-83-7431-649-1

Projekt finansowany w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” w latach 2019–2022, nr projektu: 009/RID/2018/19, kwota finansowania 8 791 222,00 zł



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok
tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59
e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl
www: <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa:

volumina.pl Daniel Krzanowski

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
-------------	---

I

WARSZTAT POLONISTY

URSZULA ANDREJEWICZ • DOROTA KOPCIŃSKA

Przydawka, dopełnienie czy okolicznik, czyli o nieostrych granicach między wymaganiami składniowymi czasownika i rzeczownika.....	19
---	----

RENATA MAKAREWICZ

Refleksje metodyczne o nauczaniu pisowni w okresie międzywojennym (na podstawie podręcznika <i>Patrzę i opisuję</i> z 1921 roku).....	39
---	----

ANNA ZAGAJEWSKA

Kodyfikacja polskiej ortografii na przykładzie pisowni <i>ponaddwupółmiesięczny</i>	57
---	----

II

WARSZTAT GLOTTODYDAKTYKA

KRYSZYNA BOJAŁKOWSKA

Wykorzystanie platformy e-learningowej Moodle w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim – z doświadczeń polonisty-glottodydaktyka	75
--	----

PATRYCJA KOWNACKA

- Leksykultura furtką do lokalności – wykorzystanie piosenki
hip-hopowej na lektoracie jppo..... 99

KONRAD KAZIMIERZ SZAMRYK

- Słownictwo potoczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego
jako obcego na poziomie A2..... 123

III

UCZĄCY SIĘ O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

AGNIESZKA DZIĘCIOŁ-PĘDICH

- Rozwijanie sprawności mówienia na lektoracie języka angielskiego
biznesowego u studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi..... 151

GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS • KATARZYNA WIEJAK

- Sprawności językowe dziecka a diagnoza psychologiczna..... 177

KATARZYNA WIEJAK • GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS

- Dostosowania testów psychologicznych do badania uczniów
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na przykładzie
dzieci emigranckich..... 197

IV

LOGOPEDYCZNE ASPEKTY KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

DIANA SANIEWSKA

- Niewypowiedziany dramat. Możliwości komunikacyjne osób
wymagających inwazyjnego wsparcia oddechu (na przykładzie
pacjentów z rdzeniowym zanikiem mięśni, SMA)..... 221

PATRYCJA SANIEWSKA

- O potrzebie kształcenia językowego w warsztatach terapii zajęciowej..... 249

V

JĘZYK POLSKI POZA GRANICAMI

ANNA KIETLIŃSKA • ELŻBIETA AWRAMIUK

10 lat Dyktanda Polskiego na Łotwie 283

KATARZYNA GORZELSKA

Język polski jako narzędzie komunikacji uczniów szkół polonijnych
w Chicago 303

Wstęp

Dyskusja nad kształtem efektywnego nauczania i uczenia się języka ojczystego trwa nieprzerwanie od momentu, w którym edukacja stała się masowa. Ostatnie trzydziestolecie obfitowało w nowe koncepcje, analizy i rozważania teoretyczne (por. np. Bakula, 1997; Kowalikowa, 2014; Mrazek, 1998; Szymańska, 2016; Zbróg, 2008), ale zasadniczych zmian w praktyce nie przyniosło. Na dawne grzechy szkolnej dydaktyki, takie jak niefunkcjonalne, przeteoretyzowane nauczanie gramatyki, niedostateczne kształcenie kompetencji komunikacyjnej czy nieuwzględnianie doświadczeń językowych uczącego się i jego wiedzy implicytnej, nałożyły się nowe problemy (por. Nocoń, 2018). Wśród nich istotne miejsce zajmuje coraz większa heterogeniczność uczących się i wynikające stąd zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych, zmiany w sposobie komunikacji wynikające z rozwoju technologicznego, masowe uczenie się języków obcych jako efekt wdrażania europejskiej idei wielojęzyczności oraz inne wyzwania związane z globalizacją.

Polski nauczyciel, doświadczany nieustannymi reformami, uczy tego, co zna, w sposób, jaki zna, choć jego uczniowie są już inni. Trzydzieści lat temu polonista w szkole podstawowej miał zwykle grupę uczniów jednojęzycznych, o podobnych doświadczeniach językowych, a dzieci słabo radzące sobie na lekcjach – zwykle zaniedbane środowiskowo – miały zajęcia wyrównawcze, w których udział raczej nie przysparzał splendoru. Dziś codziennością jest różnorodność językowa i kulturowa członków szkolnej społeczności, a także konieczność objęcia opieką pedagogiczną

-psychologiczną dużych grup uczniów. W jednej klasie na lekcjach języka ojczystego uczyć się może kilka osób z trudnościami w wypowiedaniu się oraz rozumieniu mowy (por. Smoczyńska i in., 2015), z trudnościami w nauce czytania i pisania (por. Krasowicz-Kupis, 2019), z zaburzeniami emocjonalnymi, z doświadczeniem migracji w rodzinie (por. Pamuła-Behrens, 2018), uczniów należących do mniejszości narodowych lub etnicznych czy pochodzących z rodzin mieszanych, w których tylko jeden rodzic urodził się i wychował w Polsce. Wszystko to generuje problemy, z jakimi musi się zmierzyć szkolny polonista.

Koniecznością w obliczu nowych wyzwań staje się ściślejsza współpraca nauczycieli polonistów ze specjalistami innych dziedzin. I tak na przykład inspirację dla dydaktyki polonistycznej może stanowić nauczanie komunikacyjne w glottodydaktyce (por. Szymańska, 2016). Zagadnienia wielokulturowości i wielojęzyczności pierwsi podejmowali pedagodzy, a do zrozumienia roli konceptualizacji językowych w rozwoju języka i jego nauczania przyczynili się psychologowie. Ogólnie można stwierdzić, że uzupełnianie wiedzy merytorycznej stanowi dziś niezbędny element rozwoju zawodowego.

Redaktorkom kolejnego tomu publikacji pod wspólnym tytułem *Z problematyki kształcenia językowego* przyświeca przekonanie, że spojrzenie na problematykę kształcenia językowego z różnych perspektyw jest konieczne i niesie wielorakie korzyści. Głównym przedmiotem naszego zainteresowania niezmiennie pozostaje język polski jako język ojczysty, stanowiący swoistą podstawę wszelkiej aktywności, w tym sprawności poznawczych. Wychodzimy jednak z założenia, że zwiększaniu efektywności kształcenia w zakresie języka ojczystego sprzyja wymiana myśli i doświadczeń między specjalistami koncentrującymi się na tym samym – kształceniu językowym – ale z różnych perspektyw: lingwistycznej, psycholingwistycznej, glottodydaktycznej, logopedycznej.

W tomie VIII kontynuujemy dotychczasowe obszary tematyczne, takie jak warsztat polonisty i glottodydaktyka czy uczyć się o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale poszerzamy je o nowe zagadnienia. Nowością tego tomu są bloki poświęcone logopedycznym aspektom kształcenia języ-

kowego oraz językowi polskiemu poza granicami. Do dyskusji zaprosiliśmy naukowców z kilku ośrodków akademickich w kraju: Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu w Białymstoku, a także specjalistów reprezentujących takie instytucje jak: Instytut Badań Edukacyjnych, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” oraz Polska Katolicka Szkoła im. św. Ferdynanda w Chicago. W tomie dominują artykuły językoznawców polonistycznych, dla których cenny, otwierający nowe perspektywy kontekst stanowią refleksje psycholingwistów oraz glottodydaktyków (polonistów i anglistów).

Część I zatytułowana *Warsztat polonisty* zawiera trzy teksty omawiające zagadnienia istotne z punktu widzenia pracy nauczyciela polonisty zarówno w szkole, jak i na uczelni. URSZULA ANDREJEWICZ i DOROTA KOPCIŃSKA podejmują rozważania nad wymaganiami składniowymi niektórych rzeczowników, przejmujących własności składniowe od czasowników, z którymi często się łączą. Powoduje to problemy z określeniem statusu migrującego podrzędnika. Posługując się bogatym materiałem ilustracyjnym, Autorki starają się nie tyle jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy w danym wypadku występuje przydawka, dopełnienie czy okolicznik, ile wskazać źródła problemów interpretacyjnych. RENATA MAKAREWICZ zajmuje się koncepcją nauczania pisowni w okresie międzywojennym. Autorka omawia zagadnienie na podstawie podręcznika *Patrzą i opisują* z 1921, ale nie stroni od refleksji na temat współczesnej edukacji, nie tylko językowej. ANNA ZAGAJEWSKA, odnosząc się do wyników badań własnych nad uzusem językowym urzędników, dziennikarzy i nauczycieli oraz studentów przygotowujących się do wykonywania tych zawodów, podejmuje refleksję nad zmieniającym się rozumieniem kodyfikacji polskiej ortografii. Rozważania te, choć teoretyczne, mają istotne znaczenie dla dydaktyki ortografii, gdyż pozwalają zrozumieć, dlaczego jednoznaczne rozstrzygnięcia wątpliwości pisowniowych nie zawsze są wskazane.

Część II kieruje uwagę na zagadnienia glottodydaktyczne. KRYSZYNA BOJAŁKOWSKA podejmuje niezwykle aktualny w kontekście pandemii

COVID-19 temat nauczania zdalnego na poziomie akademickim. Autorka na przykładzie platformy Moodle pokazuje, jak tego typu narzędzia mogą wspomagać nauczanie przedmiotów służących polonistycznemu kształceniu językowemu zarówno studentów, dla których polszczyzna to język rodzimy, jak i takich, dla których jest językiem obcym. Kolejne dwa artykuły dotyczą glottodydaktyki polonistycznej. PATRYCJA KOWNACKA dowodzi, że naukę języka polskiego jako obcego należy łączyć z immersją w kulturze lokalnej i na przykładzie Podlasia pokazuje, jak w tym celu można wykorzystać pełne kolorytu lokalnego piosenki hip-hopowe. Jej propozycje ćwiczeń doskonalących kompetencję leksykalną opierają się na wynikach badań ankietowych, których celem było stworzenie inwentarza leksemów rozpoznawanych przez mieszkańców Białegostoku. KONRAD SZAMRYK analizuje słownictwo potoczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A2 i wykazuje, że leksyka nieoficjalna stanowi w nich niewielki zbiór wyrazów częstych oraz wyraźnie większy – wyrazów rzadkich. Grupa leksemów o największej frekwencji w znaczącym stopniu buduje proces glottodydaktyczny. Najczęściej używane potoczny ulegają we współczesnej polszczyźnie neutralizacji stylistycznej i zbliżają się do leksyki współnoodmianowej, dlatego ich znajomość przez obcokrajowców jest im niezbędna do sprawnego komunikowania się.

Część III poświęcona jest osobom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Są to uczniowie oraz studenci uczący się zarówno języka polskiego (jako L1 bądź L2), jak i języka obcego. AGNIESZKA DZIĘCIOŁ-PĘDICH na przykładzie lektoratu języka angielskiego biznesowego podejmuje problematykę rozwijania sprawności mówienia u studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorka omawia dodatkowe problemy, jakie stoją przed lektorem nauczającym języka specjalistycznego tej specyficznej grupy uczących się, a także proponuje konkretne przykłady aktywności zgodnych z zasadami nauczania wielozmysłowego. GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS i KATARZYNA WIEJAK są Autorkami dwóch kolejnych tekstów. W pierwszym z nich omawiają problemy w diagnozowaniu dzieci przejawiających różnego rodzaju deficyty i ograniczenia językowe, wynikające z zaburzeń neurorozwojowych lub z faktu, że język polski nie jest dla nich językiem

ojczystym. Autorki prezentują wybrane testy rozwoju poznawczego, jakimi posługują się polscy psychologowie, i dowodzą, że zdecydowana większość tych narzędzi nie jest dostosowana do badania funkcji poznawczych dzieci z ograniczeniami językowymi, zwłaszcza emigranckich i z odmiennych kultur. W drugim artykule Autorki prezentują polskie narzędzie diagnostyczne, które wypełnia tę lukę i pozwala na diagnozowanie funkcji poznawczych nie tylko osób z populacji ogólnej, ale także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami.

Część IV rozwija zakres poprzedniego bloku, ale koncentruje się na logopedycznych aspektach kształcenia językowego pacjentów z rdzeniowym zanikiem mięśni oraz dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. DIANA SANIEWSKA opisuje możliwości komunikacyjne osób wymagających inwazyjnego wsparcia oddechu. Na podstawie różnorodnych danych dowodzi, że cierpiący na rdzeniowy zanik mięśni pacjenci podłączeni do respiratora – wbrew obiegowym opiniom – mogą mówić. PATRYCJA SANIEWSKA pisze o potrzebie kształcenia językowego dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, uczestniczących w warsztatach terapii zajęciowej. W prowadzonej na nich rehabilitacji społecznej i zawodowej problem stanowi niedostateczna opieka logopedyczna.

Ostatnia część przenosi problematykę języka polskiego poza granice kraju. Artykuł ELŻBIETY AWRAMIUK i ANNY KIETLIŃSKIEJ opisuje dziesięcioletnie doświadczenia związane z organizacją Dyktanda Polskiego na Łotwie. Autorki prezentują założenia tego przedsięwzięcia i zwięźle omawiają zagadnienia ortograficzne, sprawiające najwięcej problemów łotewskiej Polonii. Dowodzą, że dyktando nie tylko realizuje swój podstawowy cel, czyli promocję języka polskiego, ale także inspirująco wpływa na pracę nauczycieli języka polskiego na Łotwie. KATARZYNA GORZELSKA kieruje swoją uwagę na inne środowisko polonijne, a mianowicie na młodzież polskiego pochodzenia w Chicago. Autorka w badaniach ankietowych stara się znaleźć odpowiedź na pytanie, w jakich sytuacjach komunikacyjnych uczniowie szkół polonijnych w jednej z największych polskich diaspor w Ameryce używają języka polskiego, a także jaki mają stosunek do języka ojczystego swoich rodziców – emigrantów bezpośrednich.

Pragniemy złożyć serdeczne podziękowania Recenzentkom, Paniom Profesor Ewie Czaplewskiej, Małgorzacie Gębce-Wolak i Marcie Szymańskiej, za ich wnikliwe komentarze i pomocne sugestie, które skłoniły Autorów do szukania najlepszej formy wyrażenia własnych przemyśleń. Oddajemy do rąk Czytelników tom VIII publikacji *Z problematyki kształcenia językowego* z nadzieją, że książka przyczyni się do poprawy stanu kształcenia językowego osób w różnym wieku, o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, stając się źródłem inspiracji do podjęcia nowych prac badawczych i doskonalenia warsztatu dydaktycznego, a także efektywniejszej współpracy między szkolnymi polonistami i specjalistami innych dziedzin.

Elżbieta Awramiuk i Urszula Andrejewicz

Bibliografia

- Bakuła K. (1997), *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kowalikowa J. (2014), *W poszukiwaniu koncepcji kształcenia językowego – czyli co trzeba zmienić w szkolnym kształceniu językowym, by stało się ono skuteczne*, w: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3 (s. 25–36), Kraków: Universitas.
- Krasowicz-Kupis G. (2019), *Nowa psychologia dysleksji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mrazek H. (1998), *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Poliszczyna”, 1, 3–8.
- Nocoń J. (2018), *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pamuła-Behrens M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2(22), 171–186.
- Smoczyńska M., Haman E., Maryniak A., Czaplewska E., Krajewski G., Banasik N., Kochańska M., Luniewska M., Morstin M. (2015), *Test Rozwoju Językowego. Podręcznik*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

-
- Szymańska M. (2016), *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Zbróg P. (2008), *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, w: H. Synowiec (red.), *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język* (s. 29–42), Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

I

WARSZTAT POLONISTY

URSZULA ANDREJEWICZ
Uniwersytet w Białymstoku

DOROTA KOPCIŃSKA
Uniwersytet Warszawski

Przydawka, dopełnienie czy okolicznik, czyli o nieostrych granicach między wymaganiami składniowymi czasownika i rzeczownika

STRESZCZENIE: W artykule porusza się temat rzeczowników niebędących derywatami odczasownikowymi, przejmujących – jak się wydaje – drugie z wymagań czasowników, otwierających pozycje dla dwóch członów podrzędnych, wobec których same bywają podrzędnikami w pozycji obiektu. Celem tekstu jest dyskusja nad tym zagadnieniem na wybranych przykładach (por. *list do kogoś* a *wysłać coś do kogoś*) i omówienie wpływu zjawiska „dziedziczenia” reakcji przez rzeczowniki na analizę związków składniowych w zdaniach pojedynczych współczesnego języka polskiego.

SŁOWA KLUCZOWE: składnia, związek rządu, przydawka, dopełnienie, okolicznik

I. Tradycyjna analiza składniowa potrafi sprawiać problemy nawet najlepszym gramatykom, co może potwierdzić wielu nauczycieli, także akademickich. Jednym z takich kontekstów, co do których można mieć uzasadnione wątpliwości, jak je interpretować, jest na przykład zdanie:

– *Jan pisze list do Marii.*

Kłopot interpretacyjny sprawia tu jednostka: *do Marii*, mianowicie dyskusyjne jest, czy stanowi ona podrzędnik formy czasownikowej *pisze* (a zatem

jest dopełnieniem), czy podrzędnik formy rzeczownikowej *list* (czyli jest przydawką). Skąd ta wątpliwość, skoro rzeczowniki nieodczasownikowe i nieodprzymiotnikowe w zasadzie nie mają rekcji?¹ Otóż wydaje się, że niektóre rzeczowniki niebędące derywatami odczasownikowymi przejmują drugie z wymagań czasowników dwumiejscowych², wobec których same bywają podrzędnikami w pozycji obiektu. Celem artykułu jest analiza tego zjawiska i odpowiedź na pytanie, czy rzeczywiście formy tych rzeczowników pozostają w ściślejszej relacji³ z podrzędnikami „dziedziczonymi” po czasownikach, z którymi pozostają w częstym związku kolokacyjnym, a w konsekwencji, czy pełnią one przy nich funkcję przydawki. Przyjrzyjmy się bliżej stosunkom między jednostkami czasownikowymi⁴, np.

– *ktoś wysyła coś do kogoś/czegoś a. na coś a. gdzieś*⁵

a jednostkami rzeczownikowymi, np.

– *list do kogoś.*

Pozwoli to ustalić zarówno formalną powierzchniowskładniową⁶, jak i Klemensiewiczowską, tj. szkolną, charakterystykę gramatyczną niederywo-

¹ Chodzi o rzeczowniki typu *gotowość, podobieństwo, ciekawość* itp., poza, oczywiście, systemowym rządem dopełniaczowym (*brat Janka*) lub o wartości przeniesionej (*siostra Klementyna*).

² To znaczy czasowników o konotacji wielokrotnej (por. SWJP: 243 i n.).

³ Według Klemensiewicza (1968) – w związku rządu; według SWJP – w związku akomodacyjnym.

⁴ Czasowniki, które bierzemy pod uwagę, mają – naszym zdaniem – często spotykaną łączliwość z opisywanymi rzeczownikami. Czasem wręcz kojarzą się z nimi.

⁵ Zdecydowałyśmy się na taki zapis wymagań składniowych, ponieważ opisuje on je najpełniej, choć omawiane rzeczowniki mogą występować także przy formach czasownikowych z zablokowaną pozycją mianownikową (np. *wysyłano*).

⁶ Dokładniej chodzi tu o model opisu zaproponowany przez Z. Saloniego i M. Świdzińskiego, por. SWJP. Dyskusję prowadzimy, korzystając z tego modelu opisu, ponieważ tzw. analiza logiczno-gramatyczna jest w tym wypadku zbyt mało subtelna. W szkole w analizie składniowej najczęściej wykorzystuje się tzw. test pytań. Nie jest to jednak, naszym zdaniem, narzędzie dobre. W wielu wypadkach wprowadza w błąd, nawet więcej – uczniowie dostosowują pytania do wcześniej rozpoznanej przez siebie części

wanych jednostek rzeczownikowych typu: LIST, MAJĄTEK, NOWELA, PIENIĄDZE, TELEFON, odnoszących się do szeroko rozumianych artefaktów.

Czasowniki stanowiące przedmiot artykułu są zasadniczo czasownikami działania⁷. Miejsce konotowane, frazę nominalną⁸ (najczęściej w bierniku lub dopełniaczu; pozycję dopełnienia), wypełnia właśnie rzeczownik analizowanego typu⁹; drugie miejsce realizują w tekstach wyrażenia przyimkowe, łączące się także – jak nam się zdaje – w innych kontekstach z opisywanymi rzeczownikami jako ich podrzędniki w związku, którego charakter chcemy przedyskutować.

Drugim typem czasowników, przenoszących – naszym zdaniem – swoje wymagania na podrzędne rzeczowniki, mogą być czasowniki ruchu (z podrzędnymi frazami luźnymi) lub czasowniki z konotowaną frazą przysłówkową (tu zarówno czasowniki ruchu, jak i niektóre stanowe). Jednak w tych wypadkach ewentualne pojawienie się interesujących nas rzeczowników jako podrzędników czasownikowych może nie mieć związku z wyodrębnioną pozycją obiektu czynności, por.

– *ktoś idzie **czymś** skądś dokądś* a – ***droga** skądś dokądś*;

– *ktoś mieszka **gdzieś*** a – ***pokój** gdzieś*.

Należy zauważyć, że w słownikach języka polskiego nie ma tradycji odnotowywania reakcji rzeczowników, co utrwała obiegową opinię, że rzeczownik nie potrzebuje w zdaniu nieeliptycznym żadnych podrzędników¹⁰. Przełamał ten zwyczaj niezwykle przyjazny użytkownikowi *Inny słownik języka*

zdania. Jak zapyta uczeń o przydawkę z wypowiedzenia: *Droga do domu prowadziła przez las?* – droga jaka? Na pewno nie, zapyta: droga dokąd (a zatem okolicznik), chyba że to będzie dobry uczeń, który dopasuje pytanie tak, żeby wskazywało na przydawkę. Jednocześnie nie chcemy całkowicie rezygnować z opisu Klemensiewiczowskiego, ponieważ stanowi on podstawę nauczania gramatyki języka polskiego w szkole.

⁷ W rozumieniu klasyfikacji Laskowskiego (1998).

⁸ Najprostszą realizację tej frazy stanowi rzeczownik.

⁹ W pozycji obiektu czynności wyrażonej rzeczownikiem przy czasowniku.

¹⁰ Dokładny opis łączliwości rzeczowników znajdziemy natomiast u lingwistów rosyjskich, por. Zołotowa (1988), Mielczuk, Żółkowskij (1984), też Kopcińska (1987).

polskiego PWN, który ukazał się po raz pierwszy w 2000 roku¹¹ pod redakcją Mirosława Bańki (dalej: ISJP PWN). Zawiera on jawnie podaną informację gramatyczną, w tym schematy składniowe niektórych rzeczowników, jednostek o obligatoryjnej lub fakultatywnej akomodacji (obligatoryjnym lub fakultatywnym rządzie) podrzędników¹². Interesujące spostrzeżenia nasuwa też charakterystyka składniowa, jaka pojawia się w ISJP PWN przy wybranych przez nas czasownikach¹³, w których kontekście badaliśmy użycie rzeczowników. Opis gramatyczny interesujących nas jednostek językowych stanowi punkt wyjścia naszych rozważań¹⁴.

II. Rozważania zaczniemy od przykładów, które są najmniej dyskusyjne, tj. takich, w których czasownik ma dwa wyraźne wymagania: frazy nominalnej (najczęściej w bierniku), nazywającej obiekt, i frazy przyimkowo-nominalnej (wyrażenia przyimkowego), które to wymaganie jest przenoszone na rzeczownik nazywający obiekt¹⁵.

¹¹ Drugie wydanie papierowe ISJP PWN ukazało się w 2014 roku. Za kryptowydanie zdigitalizowane tego słownika można uznać jego nieco okrojona wersję, opublikowaną w 2006 roku na CD-ROM-ie jako *Multimedialny słownik języka polskiego PWN*.

¹² Niestety nie wszystkich. Spośród omówionych przez nas kilkunastu rzeczowników opisaną w ISJP PWN łączliwość ma jedynie kilka.

¹³ W czasownikowych artykułach hasłowych ISJP PWN brałyśmy pod uwagę jedynie te jednostki umieszczone pod danym hasłem (tu mającym postać bezokolicznika), które odpowiadały swoim znaczeniem znaczeniom przytoczonym przez nas.

¹⁴ Interesująca – z naszego punktu widzenia – jest także charakterystyka składniowa wybranych przez nas rzeczowników i czasowników w tworzonym od 2007 roku, wyłącznie internetowym, *Wielkim słowniku języka polskiego* pod redakcją Piotra Żmigrodzkiego (WSJP.PL). W artykułach hasłowych cechy składniowe danej jednostki mogą być podawane zarówno implicytnie w zakładce „Połączenia” (ta strefa opisu występuje zawsze), jak i eksplicytnie w zakładce „Składnia”. Opis wymagań rzeczowników zawiera również elektroniczny *słownik walencyjny języka polskiego* (Walenty). Zasady reprezentacji rzeczowników zostały opisane w artykule E. Hajnicz i T. Bartosiaka (2018).

¹⁵ Przykładowe zdania są przez nas budowane z zachowaniem szyku SVO (podmiot – orzeczenie – dopełnienie). Podążywszy za sugestią M. Gębki-Wolak, która w jednej ze swoich rozpraw pisze o roli pozycji linearnej grupy przyimkowej względem – co

(1) majątek *po* kimś – ktoś dziedziczy *coś* *po* kimś, por.

(1.1) *Janek dziedziczył majątek po rodzicach.*

(1.2) *Janek dziedziczył majątek.* (1.3) *Janek dziedziczył po rodzicach.*

(1.4) *Dzięki majątkowi po rodzicach Janek zwiedził cały świat.*

(1.5) *Majątek po ciotce poróżnił jej siostrzeńców.*

(1.6) *Majątku po stryju nie warto tracić na hazard.*

Jak widać, czasownik DZIEDZICZYĆ ma wymaganie frazy biernikowej (dopełnienia) i frazy przyimkowo-nominalnej (wyrażenia przyimkowego) *po* z miejscownikiem, por. (1.1)–(1.3). Taką charakterystykę gramatyczną znajdziemy też w ISJP PWN, por. DZIEDZICZYĆ → B + (po-Ms)¹⁶. Jeśli weźmie się pod uwagę częste¹⁷ występowanie przy formie rzeczownika MAJĄTEK frazy przyimkowej (po-Ms) w zdaniach konstytuowanych również przez inne niż DZIEDZICZYĆ czasowniki (por. (1–4)–(1.6)), można pokusić się o stwierdzenie, że rzeczownik ten przejął łączliwość czasownika DZIEDZICZYĆ z tą właśnie frazą przyimkowo-nominalną, choć zdaje się ona fakultatywna.

(2) dom *z* czegoś – ktoś buduje, stawia *coś* *z* czegoś, por.

(2.1) *Dawniej budowano domy z cegły.*

(2.2) *Dawniej budowano domy.* (2.3) *Dawniej budowano z cegły.*

(2.4) *Dom z cegły podobał się Jankowi.*

właśnie ma pokazać szyk – nadrzędnika czasownikowego bądź rzeczownikowego (por. Gębka-Wolak, 2000: 54), przeprowadziłyśmy odpowiednie testy. Ich wyniki w zdaniach z czasownikami uznawanymi przez nas za źródło „dziedziczenia” potwierdzają zależność frazy przyimkowo-nominalnej od czasownika, por. *Po rodzicach odziedziczył Jan majątek*, co zakładałyśmy od początku. Natomiast w zdaniach z innymi czasownikami rozdzielenie formą czasownika grupy przyimkowej od „dziedziczącego” rzeczownika stanowi argument na rzecz związku tego rzeczownika z grupą przyimkową, por. *Po ciotce poróżnił jej siostrzeńców majątek*, co okazało się argumentem za naszą tezą.

¹⁶ Tak samo została opisana łączliwość DZIEDZICZYĆ w WSJP.PL, tzn. fraza przyimkowo-nominalna występuje w schemacie jako fakultatywna. Rzeczownik MAJĄTEK ma – według WSJP.PL – wyłącznie rekcję KOGO/CZEGO.

¹⁷ W Narodowym Korpusie Języka Polskiego (dalej: NKJP) w podkorpusie zrównoważonym zanotowano kilkadziesiąt połączeń rzeczownika MAJĄTEK z frazą (po-Msc) i zaledwie kilka wystąpień z frazą (z-D), por. np. *Jak wyjaśniono, w grę wchodzi niebagatelny majątek z funduszy publicznych. U nas trzeba mieć dobry punkt startu: bogatych rodziców, partnera, majątek z domu.*

W wypadku rzeczownika DOM najsilniej z nim związana wydaje się fraza przyimkowa (z-Gen). Została ona – naszym zdaniem – przeniesiona z wymagań czasownika BUDOWAĆ, które ISJP PWN i WSJP.PL opisują jako: B + (z-D), co oznacza, że oprócz wymagania biernikowego może wystąpić (choć nie musi) uzupełnienie o wyrażenie przyimkowe (przyimek z rządzący dopełniaczem). Zauważamy oczywiście, że przy BUDOWAĆ mogą pojawić się inne wyrażenia przyimkowe, np. *na wzgórzu*, ale są one słabiej związane z czasownikiem jako frazy okolicznikowe i choć mogą wystąpić samodzielnie przy rzeczowniku DOM, pozostawiają otwartą pozycję dla frazy (z-D), por.

(2.5) *Dom z cegły na wzgórzu podobał się Jankowi.*

Należy zauważyć, że jak w wypadku czasownika DZIEDZICZYĆ, tak w wypadku BUDOWAĆ jest jednakowo silna łączliwość czasownika z frazą nominalną biernikową, jak i frazą przyimkowo-nominalną (z-D), por. nieeliptyczne zdanie 2.3, i to właśnie wymaganie zostaje przeniesione na rzeczownik DOM.

I jeszcze jedna istotna uwaga: przedstawiona tu argumentacja dotyczy nie tylko analizowanych w artykule rzeczowników, ale również ich synonimów, zatem na przykład to samo co o rzeczowniku DOM można powiedzieć o jednostkach BUDYNEK, CHATA, SZEREGÓWKA, WILLA itp.

(3) **sukienka** [dowolny przedmiot użytkowy, artefakt] z czegoś na coś/do czegoś – ktoś szyje/wykonuje/produkuje/robi **coś** z czegoś na coś/do czegoś

(3.1) *Szyto sukienki z niegniotącego się materiału do pracy/na wyjazd.*

(3.2) *Produkowano torby na plażę / do pracy z żaglowego płótna.*

(3.3) *Produkowano torby.* (3.4) *?Produkowano głównie na plażę¹⁸.*

(3.5) *Produkowano głównie z żaglowego płótna.*

(3.6) *Elegantki poszukiwały toreb na plażę z żaglowego płótna.*

Przy interesujących nas tu czasownikach: SZYĆ, WYKONYWAĆ, ROBIĆ itp. w ISJP PWN wpisano jedynie obligatoryjną frazę nominalną biernikową, chociaż w uzusie¹⁹ są bardzo częste wystąpienia z charakteryzowanymi tu

¹⁸ Znak zapytania poprzedzający niektóre przykłady sygnalizuje zdanie eliptyczne, czyli takie, któremu brakuje jakiegoś koniecznego członu.

¹⁹ Por. NKJP.

frazami przyimkowymi, analogicznymi do przykładu (3.1)²⁰. Może to dziwić, zwłaszcza w porównaniu z BUDOWAĆ. Rzeczownik SUKIENKA reprezentujący w naszych wywodach nazwy artefaktów i umieszczony w kontekstach z czasownikami typu SZYĆ, WYKONYWAĆ, ROBIĆ zajmuje pozycję ich obligatoryjnego podrzędnika nominalnego. Występujące w przykładzie (3.1) frazy przyimkowo-nominalne mają charakter członów okolicznikowych, podrzędne wyrażenie przyimkowe (z-D) wiąże się ściślej z czasownikami. Rzeczownik natomiast zdaje się przejmować wszystkie okolicznikowe podrzędniki czasownika, por. (3.6).

(4) *lokal* *gdzieś* – ktoś *mieszka gdzieś*

(4.1) *Mieszkaliśmy w pokoju na Pięknej.*

(4.2) *Mieszkaliśmy w pokoju.* (4.3) *Mieszkaliśmy na Pięknej.*

(4.4) *Pokój na Pięknej był blisko wydziału architektury.*

(4.5) *Lokal nad restauracją był bardzo głośny.*

Rzeczowniki LOKAL, MIESZKANIE, POKÓJ itp. w opisie ISJP PWN nie mają żadnych wymagań składniowych, natomiast przy czasowniku MIESZKAĆ i jego synonimach odnajdujemy informację → OK²¹. W ten sposób opisano w nim konieczną obecność frazy przysłówkowej, która może być wyrażona najrozmaitszymi jednostkami o funkcji okolicznika miejsca. To właśnie to wymaganie – frazy okolicznikowej – przejmują rzeczowniki stojące przy omawianych czasownikach w pozycji obiektu, por. (4.4)–(4.5). Frazy przyimkowo-nominalne, które mogą być podrzędnikami rzeczowników z rodziny reprezentowanej przez LOKAL, ze względu na ich różnorodność formalną w tekstach należałoby traktować jako nierządzone, choć zajmujące pozycję miejsca.

²⁰ W WSJP.PL jedynie SZYĆ ma bardziej rozbudowany opis: CO + (KOMU / dla KOGO) + (z CZEGO). W artykule WYKONYWAĆ brak ewentualnego połączenia (z CZEGO), nawet w zakładce „Połączenia”, a w ROBIĆ to, że coś robi się z jakiegoś materiału, wykorzystano tylko w definicji tego czasownika. W artykule SUKIENKA łączliwość rzeczownika z frazą przyimkowo-nominalną odnotowano w zakładce „Połączenia”.

²¹ WSJP.PL odnotowuje łączliwość przytoczonych tu rzeczowników tylko w zakładce „Połączenia”, przy czasowniku MIESZKAĆ zaś widnieje w zakładce „Składnia” rekcja GDZIE + (z KIM).

W niektórych wypadkach wymagania czasownika przenoszone są na rzeczownik, który nie zajmuje pozycji obiektu. Przykład mogą stanowić jednostki DROGA, POCIĄG czy AUTOBUS, por.

- (5) **droga** *dokądś, skądś, którędyś*; **pociąg**, **autobus** itd. *dokądś, skądś, którędyś* – *ktoś idzie, jedzie* itp. *dokądś, skądś, którędyś*, por.
- (5.1) *Do miasteczka szliśmy drogą, nie zaś przez pole (polem).*
- (5.2) *Idziemy do miasteczka.* (5.3) *Idziemy drogą, a wy idziecie przez pole.*
- (5.4) *Droga ze wsi do miasteczka przez pole była brukowana.*
- (5.5) *Droga ze wsi do miasteczka przez pole dłużyła się nam niemiłosiernie.*
- (5.6) *Jedziemy pociągiem/autobusem z Warszawy do Gdańska przez Tczew.*
- (5.7) *Jedziemy pociągiem/autobusem.* (5.8) *Jedziemy z Warszawy do Gdańska przez Tczew.*
- (5.9) *Pociąg/autobus z Warszawy do Gdańska przez Tczew jedzie teraz bardzo szybko.*
- (5.10) *Pociągi/autobusy z Warszawy do Gdańska przez Tczew odchodzą o różnych porach dnia.*

Przy czasownikach IŚĆ i JECHAĆ, których podrzędnikami są rzeczowniki DROGA i POCIĄG, pojawia się w ISJP PWN zapis (N/OK), czyli wymaganie narzędnika oraz możliwych uzupełnień okolicznikowych – ich różnaitość do ewentualnego wyczytania z przykładów, np. (5.2)–(5.3), (5.6); dodatkowo w JECHAĆ mamy → na-*Ms* z przykładami *na koniu*, *na rowerze*. We wspomnianej pozycji narzędnikowej przy formach omawianych czasowników pojawiają się formy rzeczowników DROGA i POCIĄG (i ich synonimów). To do rzeczowników w tej pozycji zostały przeniesione jednostki zinterpretowane w ISJP PWN jako frazy okolicznikowe, por. (5.4)–(5.5), (5.9)–(5.10). Tymczasem my sądzimy, że przy obu jednostkach mamy do czynienia z rządzonymi podrzędnikami o postaci fraz przyimkowo-nominalnych: z-D i do-D²². Wymagań nie przejmują natomiast rzeczowniki z wyrażen *na rowerze*, *na motorze*.

²² W WSJP.PL w artykule IŚĆ jest obligatoryjna rekcja DOKĄD i alternatywna nieinteresująca nas tu: BEZOKOLICZNIK, a w JECHAĆ – fakultatywne (SKĄD) + (DOKĄD) + (CZYM) / (na CZYM). Przy rzeczownikach zarówno DROGA, jak i POCIĄG znajdziemy opisywaną przez nas łączliwość jedynie w zakładce „Połączenia”.

Ciekawy mechanizm można zaobserwować w wypadku na przykład rzeczowników LIST, PIENIĄDZE czy KONCERT. Postulowane przez nas wymagania tych leksemów zdają się pochodzić nie od jednego czasownika, a kilku. Przyjrzyjmy się następującym przykładom:

(6) list²³ do kogoś – ktoś wysłał coś do kogoś, por.

(6.1) Piotr wysłał list do Janka.

(6.2) Piotr wysłał list. (6.3) ?Piotr wysłał do Janka.

(6.4) Marysia przeczytała list do Janka.

(6.5) List do Janka leżał na kuchennym stole. (6.6) Trzeba schować list do Janka.

(7) list od kogoś – ktoś odebrał²⁴ coś od kogoś, por.

(7.1) Odebrałam kartkę od znajomej.

(7.2) Odebrałam kartkę. (7.3) ?Odebrałam od znajomej.

(7.4) Kartka od znajomej zawierała ostatnie nowiny.

(7.5) Schowałam kartkę od znajomej do szuflady.

W ISJP PWN przy rzeczowniku LIST odnotowano łączliwość alternatywnie albo z wyrażeniem przyimkowym (do-D), albo (od-D), czyli przejęte od różnych czasowników, por. (6.1) i (7.1). Tę własność rzeczownika LIST potwierdzają przykłady (6.4)–(6.6) i (7.4)–(7.5)²⁵.

Warto również zwrócić uwagę na inną kwestię w analizie omawianych tu jednostek. Otóż czasownikom można przypisać następującą charakterystykę gramatyczną:

WYSYLAĆ → B + (OK)/C; poza obligatoryjną frazą nominalną biernikową zaznaczono możliwość wystąpienia frazy okolicznikowej o różnych

²³ A także na przykład PACZKA, por. *paczka do kogoś – ktoś otwiera paczkę do Janka*.

²⁴ Wybór padł tutaj na czasownik ODEBRAĆ, stanowiący antonim czasownika WYSYLAĆ, bo jest precyzyjniejszy, chociaż równie często lub nawet częściej występuje w tym kontekście czasownik DOSTAĆ, ale w tym znaczeniu, o czym jeszcze w dalszej części artykułu.

²⁵ W artykule hasłowym LIST w WSJP.PL znajdujemy zakładkę „Składnia”, w której jest opis: LIST od KOGO + do KOGO, LIST KOGO + do KOGO i LIST z CZYM. Człony te uznano za obligatoryjne. Tymczasem przy WYSYLAĆ mamy informację KOMU + CO i CO + DOKĄD, a przy ODEBRAĆ w zakładce „Składnia” – tylko CO, inne kolokacje tylko w zakładce „Połączenia”.

postaciach tekstowych lub rzadziej – frazy nominalnej celownikowej. Niezależnie od typu frazy te odnoszą się do adresata;

ODEBRAĆ → B + (OK); możliwe są wystąpienia niewyspecyfikowanych podrzędników o funkcji okolicznikowej przy koniecznej frazie nominalnej biernikowej.

Mówiąc jaśniej, przy czasownikach tych mogą się pojawić różne okoliczniki: *wysłała do Janka, na policję, pod Sandomierz, nad morze* itp.; *odbiera od Janka, znad morza, z Warszawy*. W NKJP w zdaniach konstytuowanych przez te czasowniki w kontekście form rzeczownika LIST najczęściej pojawiają się frazy przyimkowe odpowiednio: (do-D) i (od-D). Pojawia się też (na-B), np. *wysłać list na policję*, ale dużo rzadziej. Można zatem stwierdzić, że rzeczownik LIST wybrał spośród możliwych podrzędnych wyrażen przyimkowych – fakultatywnych fraz o funkcji okoliczników – te najczęściej występujące w jego kontekście jako własne wymaganie składniowe, na co wskazują przykłady (6.4)–(6.6) oraz (7.4)–(7.5). Przy czasownikach WYSYLAĆ i ODBIERAĆ te same frazy nie są specjalnie wyodrębnione spośród fakultatywnych fraz o funkcji okoliczników, co dobrze obrazuje eliptyczność zdań typu: (6.3) i (7.3). Co więcej, te same frazy przyimkowe pojawiają się jako akomodowane przy innych czasownikach, o bardzo zróżnicowanej charakterystyce semantycznej, właśnie w kontekście rzeczownika LIST, por.

(7.6) *Jan dostał/otrzymał list od Marii.*

Analogiczną analizę możemy przeprowadzić na przykład dla rzeczowników PIENIĄDZE i KONCERT. One również przejęły wymagania po kilku czasownikach i również te wymagania mogą się przy nich pojawić w jednym zdaniu. A oto przykłady²⁶.

²⁶ WSJP.PL odnotowuje w artykule DOSTAĆ rekcję CO + (od KOGO), w artykule zaś ODEBRAĆ tylko CO. Tu inne kolokacje do wyczytania w zakładce „Połączenia”. Podobnie w tej właśnie zakładce znajdziemy część interesujących nas kolokacji rzeczownika PIENIĄDZE. Inaczej w wypadku artykułów hasłowych GRAĆ: CO + (na CZYM) i KOMPONOWAĆ: CO + (na CO). Rzeczownik KONCERT też ma tu zakładkę „Składnia”, gdzie odnotowano obligatoryjne na CO.

- (8) **pieniądze**²⁷ *od kogoś – ktoś dostaje coś od kogoś*, por.
 (8.1) *Janek dostał pieniądze od rodziców.*
 (8.2) *Pieniądze od rodziców wystarczyły Jankowi na kilka dni.*
 (8.3) *Pieniądze od rodziców trzymamy w banku.*
- (9) **pieniądze** *na coś – ktoś przeznaczy coś na coś*, por.
 (9.1) *Janek przeznaczył pieniądze na książki.*
 (9.2) *Pieniądze na książki trzymamy w banku.*
 (9.3) *Pieniądze od rodziców na książki trzymamy w banku.*
- (10) **koncert** ('utwór') *na czymś – ktoś gra coś na czymś*, por.
 (10.1) *Janek grał koncert na cymbałach.*
 (10.2) *Koncert Janekla na cymbałach wzbudził wzruszenie u słuchaczy.*
- (11) **koncert** ('utwór') *na coś – ktoś komponuje coś na coś*, por.
 (11.1) *Igrekowski komponował koncerty na obój.*
 (11.2) *Publiczności szczególnie podobały się koncerty na obój.*
 (11.3) *Solista zagrał koncert na obój na fagocie.*

Rzeczownik BILET ma zanotowane w ISJP PWN wymaganie fraz przyimkowo-nominalnych: (do-D) + (na-B). Na pierwszy rzut oka wydaje się, że nie mają one nic wspólnego z wymaganiami czasowników KUPOWAĆ czy SPRZEDAWAĆ, czyli czasowników o częstej łączliwości z rzeczownikiem BILET, por.

KUPOWAĆ → (C) + B/D + (od-D) + (za-B); obligatoryjna łączliwość z biernikiem (rzadziej dopełniaczem) oraz łączliwość fakultatywna z celownikiem i wyrażeniami przyimkowymi z przyimkiem *od* rządzącym dopełniaczem oraz przyimkiem *za* o rządzie biernikowym;

SPRZEDAWAĆ → (C) + B + (za-B); obligatoryjna łączliwość z biernikiem oraz fakultatywna z celownikiem (adresatywnym) i wyrażeniem przyimkowym z przyimkiem *za* rządzącym biernikiem.

²⁷ Jak pisałyśmy, dotyczy to również synonimów, w wypadku rzeczownika PIENIĄDZE to na przykład KASA, SZMAL. Oczywiście zawsze pozostaje otwarte pytanie o to, co jest, a co nie jest synonimem danej jednostki, np. czy KIESZONKOWE to synonim rzeczownika PIENIĄDZE?

Ten związek jednak istnieje. Otóż przy omawianych czasownikach, jak przy większości, otwiera się pozycja dla frazy okolicznikowej celu. I to właśnie ta pozycja została zaabsorbowana przez rzeczownik BILET, por. (12.8)

(12) ***bilet** do czegoś, na coś – ktoś kupuje coś, komuś / po coś = cel, od kogoś; ktoś sprzedaje coś komuś / po coś = cel, por.*

(12.1) *Kupiłam dziecku książkę na weekend / do sanatorium.*

(12.2) *Kupiłam dziecku bilet do kina / na przedstawienie kukielkowe.*

(12.3) *Kupiłam dziecku bilet.* (12.4) *?Kupiłam dziecku do kina / na przedstawienie kukielkowe.*

(12.5) *Bileterka sprzedała mi bilet do kina / na przedstawienie kukielkowe.*

(12.6) *Bileterka sprzedała mi bilet.* (12.7) *?Bileterka sprzedała mi do kina / na przedstawienie kukielkowe.*

(12.8) *To jest bilet do kina / na przedstawienie kukielkowe.*

(12.9) *Kupiłam bilet do kina na amerykański film.*

Jak widać, przy rzeczowniku BILET są możliwe, także jako współwystępujące, podrzędniki w postaci wyrażen przyimkowych ((do-D) i (na-B)), co ilustrują przykłady (12.8)–(12.9). To tylko dwie z wielu możliwych jednostek mogących zająć pozycję frazy okolicznikowej celu przy czasownikach, luźno – co należy podkreślić – związanej z czasownikami „dawcami” rzeczownika BILET²⁸.

Zdajemy sobie sprawę z tego, że z pewnego punktu widzenia proces „dziedziczenia” po czasownikach wymagań składniowych przez rzeczowniki przebiega na płaszczyźnie semantycznej. Uważamy jednak, że proces ten jest przenoszony na poziom powierzchniowskładniowy i tam jest widoczny jako wymaganie gramatyczne czasownika. W niektórych wypadkach nie da się jednak wskazać czasownika o odpowiedniej charakterystyce gramatycznej, a mimo to rzeczownik ma nietypowe wymagania. Przykład stanowić może rzeczownik TELEFON²⁹:

²⁸ W WSJP.PL w artykułach hasłowych KUPOWAĆ i SPRZEDAWAĆ również nie odnotowano interesujących nas połączeń. Za to w artykule BILET spotykamy zakładkę „Składnia”, w której mamy do wyboru: BILET do CZEGO + na CO, BILET na CO, BILET za/po ILE, BILET SKĄD + DOKĄD i BILET jaki.

²⁹ Według WSJP.PL rzeczownik TELEFON ma widoczną w zakładce „Połączenia” jedynie łączliwość *do kogo*.

(13) **telefon** od kogoś – ktoś odbiera coś od kogoś, por.

(13.1) *Ojciec odebrał telefon od córki.*

(13.2) *Ojciec odebrał telefon.* (13.3) *?Ojciec odebrał od córki.*

(13.4) *Ojca zdenerwował telefon od córki.*

(13.5) *Chcieliśmy prędko zapomnieć o telefonie od ciotki.*

Wymaganie frazy przyimkowo-nominalnej (od-D) (*telefon od córki*) – zostało przejęte od czasownika ODBIERAĆ, natomiast fraza (do-D) została przeniesiona bez pośrednictwa płaszczyzny powierzchniowskładniowej, por.

(14.1) *Dzwonię do sekretariatu.*

(14.2) *Zdobyłem potrzebną informację dzięki telefonowi do sekretariatu.*

Przeniesienie wymagania wyrażenia przyimkowego z czasownika na rzeczownik może dotyczyć całych grup jednostek. Pokażemy to na przykładzie przeniesienia wymagania wyrażonego na powierzchni przyimkiem o rządzącym miejscownikiem na wszystkie rzeczowniki, które odnoszą się do obiektu przy czasownikach z pól semantycznych PISAĆ i MÓWIĆ, otwierających obligatoryjnie także pozycję umownie przez nas nazwaną pozycją tematu wewnętrznego³⁰. Rzeczowniki z pola semantycznego TEKST wymagają zatem frazy przyimkowo-nominalnej o-Ms, odnoszącej się do ich tematu wewnętrznego, por.

(15) **TEKST** [hiperonim rzeczowników z tego pola semantycznego] o czymś, na coś – PISAĆ coś o czymś, MÓWIĆ coś o czymś [całe rodziny czasowników], por.

(15.1) **nowela** o kimś o czymś – ktoś (na)pisze coś o kimś o czymś, por.

(15.1.1) *Maria Konopnicka napisała nowelę/wypracowanie o szkapie.*

(15.1.2) *Maria Konopnicka napisała nowelę/wypracowanie.*

(15.1.3) *Maria Konopnicka napisała o szkapie.*

(15.1.4) *Nowele/wypracowania o biednych dzieciach ściskają serce.*

(15.1.5) *Przeczytałam nowelę/wypracowanie o Janku Muzykancie.*

³⁰ Termin ten przejęliśmy od Zofii Zaron (2009: 88) z jej artykułu *Właściwości semantyczne orzeczeń. Preparacje składniowe*.

i inne przykładowe jednostki należące do wskazanych pól:

(15.2) *Wygłaszano referaty o polskiej składni.*

(15.2.1) *Wygłaszano referaty.* (15.2.2) *?Wygłaszano o polskiej składni.*

(15.2.3) *Referatom o polskiej składni uważnie przysłuchiwali się studenci.*

Przy rzeczownikach NOWELA ‘utwór’ i REFERAT w ISJP PWN podano możliwy podrzędnik o postaci wyrażenia przyimkowego (o-Ms). Natomiast przy czasowniku MÓWIĆ odnotowano konieczną obecność zarówno frazy nominalnej celownikowej alternatywnej z frazą przyimkowo-nominalną (do-D), jak i frazy przyimkowo-nominalnej z przyimkiem *o* rządzącym miejscownikiem: → C/do-D + o-Ms. Uznano więc za niezbędne do wyrażenia pozycje adresata i tematu wewnętrznego, nie przewidziano zaś wyrażenia pozycji obiektu.

Trochę inaczej w ISJP PWN opisano czasownik PISAĆ. Wyodrębniono mianowicie między innymi PISAĆ otwierające miejsce dla uzupełnienia frazą nominalną w bierniku (B), PISAĆ konotujące obligatoryjnie frazę przyimkowo-nominalną (o-Ms) oraz PISAĆ → B + C/(do-D) + (o-Ms). W tym ostatnim wypadku przewidziano frazę nominalną biernikową (obiektową), frazę nominalną celownikową lub przyimkowo-nominalną z rządzonym przez przyimek *do* dopełniaczem (adresatywną) oraz tematyczną frazę przyimkowo-nominalną (o-Ms).

Uważamy, że każdemu rzeczownikowi z przebogatej rodziny, którą reprezentuje TEKST, można przypisać rządzony podrzędnik w postaci frazy przyimkowo-nominalnej o-Ms, co zresztą znajduje potwierdzenie w słownikowym opisie rzeczowników NOWELA i REFERAT³¹.

³¹ Opis rzeczowników NOWELA i REFERAT w WSJP.PL wskazuje interesującą nas kolokację jedynie w zakładce „Połączenia”. Przy rzeczowniku TEKST jest tu tylko rekcja KOGO + (jaki), a nawet w zakładce „Połączenia” nie ma *o czym*. Czasowniki zaś PISAĆ i MÓWIĆ w swoich zakładkach „Składnia” mają odnotowaną rekcję *o CZYM*.

III. Przeprowadzona analiza pozwala nam już odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule, a mianowicie jaką interpretację przyjąć na zajęciach z gramatyki w szkole lub na uczelni w odniesieniu do zdań typu:

(16) *Jan otworzył list do Marii.*

(17) *Jan wysłał list do Marii.*

(18) *Jan pisze list do Marii.*

(19) *Jan wysłał list na policję.*

(20) *Jan wysłał list do Krakowa.*

Jeśli chodzi o analizę zdania pojedynczego metodą Zenona Klemensiewicza, to – w świetle naszych uwag – należałoby przedstawić i przedyskutować następujące kwestie:

- po pierwsze, czy człon *do Marii* jest podrzędnikiem formy rzeczownikowej (dopełnienia) *list* i wówczas należy go nazwać przydawką przyimkową, czy podrzędnikiem formy finitywnej (orzeczenia) *wysłał* jako dopełnienie w postaci wyrażenia przyimkowego;
- po drugie, jeśli uznamy, że człon *do Marii* pozostaje z członem *list* w bezpośredniej zależności składniowej, to czy jest to związek rzędu, czy związek przynależności.

Jedno krótkie zdanie, a dwa, wcale nie takie łatwe do rozstrzygnięcia, problemy. Co więcej, dla wszystkich, którzy lubią proste odpowiedzi – tak lub nie – nie mamy dobrych informacji, trudno tu bowiem o jednoznaczną odpowiedź. Jeśli chodzi o pytanie pierwsze, odpowiedź z pewnością zależy od „siły” związku między rzeczownikiem a wyrażeniem przyimkowym w wyrażeniach typu *list do Marii*, *sukienka z jedwabiu*, *telefon do przyjaciela*, *droga przez pole* itp., od stopnia ich zleksykalizowania. Ponadto – co oczywiste – na interpretację wpływa forma czasownikowa. Przyjrzyjmy się przykładom (16)–(20). W wypadku zdania (16) nie ma żadnych wątpliwości, że wyrażenie przyimkowe *do Marii* jest podrzędnikiem rzeczownika *list*, bowiem czasownik OTWORZYĆ nie otwiera pozycji dla frazy przyimkowo-nominalnej (do-D)³²,

³² Por. niepoprawne **Jan otworzył do Marii*; **Jan otworzył szufladę do Marii*, ale poprawne: *Jan otworzył list do Marii*; *Do Marii list otworzył Jan* (przy odpowiedniej intonacji).

a zatem należy mu przypisać funkcję przydawki – oczywiście przymkowej. Przy zdaniu (17) moglibyśmy się zastanawiać, czy nie jest ono podrzędnikiem formy czasownikowej, por. *wysłał – co? – list; wysłał – do kogo? – do Marii*. Przeprowadzona w punkcie II artykułu analiza skłania nas do uznania, że i w tym wypadku mamy do czynienia z podrzędnikiem formy rzeczownikowej, a zatem z przydawką, por. też przykład (18). Inaczej rzecz się przedstawia w wypowiedzeniu (20). Tu jednostka *do Krakowa* jest podrzędnikiem czasownika, dokładniej – okolicznikiem miejsca. Na pograniczu zdaje się sytuować wyrażenie przymkowe *na policję* z przykładu (19) – do kogo czy dokąd?

Typ związku składniowego – rząd czy przynależność – zależy natomiast od tego, czy wprowadzający wyrażenie przymkowe przyimek jest wymaganiem gramatycznym nadrzędnego rzeczownika, czy też jest motywowany semantycznie (jest przyimkiem nazywającym jakiś typ relacji semantycznej). Na przykład w wyrażeniu: *list do Marii*³³ nadrzędny rzeczownik *list* narzuca przyimek: *do*, nie może być bowiem: **list za Marię, *list przy Marii* itp., a zatem mamy tu związek rzędu. W jednostce *droga do domu* natomiast przyimek *do* nie jest narzucany przez nadrzędnik, całe wyrażenie stoi z nim w związku przynależności, por. *droga do domu, droga z domu, droga obok domu* itd. Bardziej skomplikowanej analizie wymaga natomiast grupa rzeczownikowa *sukienka z jedwabiu*. Pojawiający się w wyrażeniu przymkowym przyimek *z* zdaje się wymagany przez nadrzędnik *sukienka*. Ale tylko pozornie, to nie nadrzędnik bowiem wymaga tego przyimka, czyli nie ma rzędu przymkowego, por. poprawne: *sukienka w kratkę, z kołnierzykiem, bez rękawów*. Przyimek *z* zostaje „wybrany” przez drugi człon wyrażenia przymkowego (*jedwab*), a dokładniej jest on narzucany nie gramatycznie, lecz semantycznie (za pomocą tego przyimka nazywa się w języku polskim taki właśnie typ relacji semantycznej); nie tylko jest: *sukienka z jedwabiu*, ale i *bluzka z jedwabiu, spodnie z jedwabiu*; też *torba ze skóry, dach ze słomy; wytwarzać coś z metalu, lepiony z plasteliny* itp.

³³ I analogicznie wymagany jest przyimek *od* w *list od Jana*.

IV. Na zakończenie proponujemy listę omówionych rzeczowników wraz z informacją o ich łączliwości składniowej. Uzupełnia ona dotychczasowe opisy słownikowe.

BILET → do-D na-B; realizacje tekstowe fraz przyimkowo-nominalnych możliwe jednocześnie lub pojedyncze, czyli wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawek przyimkowych pozostających ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu;

DOM → z-D; realizacja tekstowa frazy przyimkowo-nominalnej, czyli wyrażenie przyimkowe w funkcji przydawki przyimkowej pozostającej ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu;

DROGA → *skądś dokądś którędyś* (np. z-D do-D; znad-D w-B itp. przez-B); realizacje tekstowe różnych fraz przyimkowo-nominalnych o funkcji określeń miejsca i kierunku (występujące jednocześnie lub pojedynczo), czyli wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawek przyimkowych, ale ze względu na możliwą zmienność pozostających ze swoim nadrzędnikiem w związku przynależności;

KONCERT → na-B; realizacja tekstowa frazy przyimkowo-nominalnej, czyli wyrażenie przyimkowe w funkcji przydawki przyimkowej pozostającej ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu; → na-Ms; realizacja tekstowa frazy przyimkowo-nominalnej, czyli wyrażenie przyimkowe w funkcji przydawki przyimkowej pozostającej ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu; realizacje tych dwóch fraz przyimkowo-nominalnych rzadko występują w tekstach równocześnie, por. 11.3;

LIST → do-D / od-D; realizacje tekstowe fraz przyimkowo-nominalnych, czyli wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawek przyimkowych pozostających ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu;

LOKAL → *gdzieś* (np. na-Ms, w-Ms); realizacje tekstowe różnych fraz przyimkowo-nominalnych o funkcji określeń miejsca, czyli wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawek przyimkowych, ale ze względu na możliwą zmienność pozostających ze swoim nadrzędnikiem w związku przynależności;

MAJĄTEK → po-Ms; realizacja tekstowa frazy przyimkowo-nominalnej, czyli wyrażenie przyimkowe w funkcji przydawki przyimkowej pozostającej ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu;

- NOWELA → o-Ms; realizacja tekstowa frazy przyimkowo-nominalnej, czyli wyrażenie przyimkowe w funkcji przydawki przyimkowej pozostającej ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu;
- PIENIĄDZE → od-D na-B; realizacje tekstowe fraz przyimkowo-nominalnych (możliwe jednoczesne lub pojedyncze), czyli wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawek przyimkowych pozostających ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu;
- POCIĄG → *skądś dokądś którędyś* (np. z-D do-D; znad-D w-B itp. przez-B); realizacje tekstowe różnych fraz przyimkowo-nominalnych o funkcji określeń miejsca i kierunku (występujące jednocześnie lub pojedynczo), czyli wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawek przyimkowych, ale ze względu na możliwą zmienność pozostających ze swoim nadrzędnikiem w związku przynależności;
- REFERAT → o-Ms; realizacja tekstowa frazy przyimkowo-nominalnej, czyli wyrażenie przyimkowe w funkcji przydawki przyimkowej pozostającej ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu;
- SUKIENKA → z-D; realizacja tekstowa frazy przyimkowo-nominalnej, czyli wyrażenie przyimkowe w funkcji przydawki przyimkowej pozostającej ze swoim nadrzędnikiem w związku przynależności. Realizacje tekstowe innych możliwych fraz przyimkowo-nominalnych, będących podrzędnikami artefaktów, tzn. inne wyrażenia przyimkowe, występują w funkcji przydawki przyimkowej i pozostają ze swoim nadrzędnikiem także w związku przynależności³⁴;
- TEKST → o-Ms; realizacja tekstowa frazy przyimkowo-nominalnej, czyli wyrażenie przyimkowe w funkcji przydawki przyimkowej pozostającej ze swoim nadrzędnikiem w związku rządu;
- TELEFON → od-D do-D; realizacje tekstowe fraz przyimkowo-nominalnych (możliwe jednoczesne lub pojedyncze), czyli wyrażenia przyimkowe w funkcji przydawek przyimkowych w związku rządu³⁵.

³⁴ Na przykład w wyrażeniach: *sukienka do ślubu*, *sukienka na bal* itp.

³⁵ Dziękujemy Recenzentkom za cenne i wnikliwe uwagi, które pozwoliły nam na dopracowanie tekstu.

Bibliografia

- Gębka-Wolak M. (2000), *Związki linearne między składnikami grupy nominalnej we współczesnym języku polskim*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Hajnicz E., Bartosiak T. (2018), *Walencja rzeczowników w słowniku Walenty i sposób jej powiązania z walencją odpowiednich czasowników*, „Prace Filologiczne”, 72, 71–86.
- ISJP PWN: *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko (2000), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klemensiewicz Z. (1968), *Zarys składni polskiej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kopcińska D. (1987), *Informacja składniowa w „Objaśniająco-kombinatorycznym słowniku współczesnego języka rosyjskiego” jako model leksykograficznego opisu składniowego*, w: Z. Saloni (red.), *Studia z polskiej leksykografii współczesnej* (s. 235–276), t. II, Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku.
- Laskowski R. (1998), *Uwagi o znaczeniu czasowników*, w: R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, wyd. 2. zmienione (s. 152–157), Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Miel'czuk I.A., Żołkowskij A.K. (1984), *Tołkowo-kombinatoryj słowar' sowriemienogo russkogo jazyka*, Wiedeń.
- SWJP: Saloni Z., Świdziński M. (1998), *Składnia współczesnego języka polskiego*, wyd. 4, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Walenty, *Słownik walencyjny języka polskiego*, <http://walenty.ipipan.waw.pl>.
- WSJP.PL: *Wielki słownik języka polskiego*, red. P. Źmigrodzki (2007–), <https://www.wsjp.pl>.
- Zaron Z. (2009), *Problemy składni funkcjonalnej*, Warszawa: Bel Studio, Wydział Polonistyki UW.
- Zołotowa G.A. (1988), *Sintaksiczeskij słowar': repiertuar elementarnych jedinic russkogo sintaksisa*, Moskwa.

Summary

ATTRIBUTE OR OBJECT: ON THE BLURRY DISTINCTION BETWEEN SYNTAX REQUIREMENTS OF VERBS AND NOUNS

The article touches upon the subject of nouns which are not deverbal derivatives. These adopt, it would seem, the second requirement of a verb, opening the position of two subordinate clauses, which are at the same time subordinates in the object position. The goal of this paper is to analyse this topic on the basis of selected examples – e.g. a *letter to someone* and *send something to someone* (*list do kogoś* a. *wysłać coś do kogoś*) and to discuss the influence of the noun's "case inheritance" phenomenon on syntax analysis of simple sentences in contemporary use of the Polish language.

KEYWORDS: syntax, attribute, object, rection

RENATA MAKAREWICZ

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Refleksje metodyczne o nauczaniu pisowni w okresie międzywojennym (na podstawie podręcznika *Patrzą i opisują* z 1921 roku)

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono refleksje metodyczne dotyczące nauczania pisowni polskiej w okresie międzywojennym. Krótko opisano uwarunkowania historyczne towarzyszące powstaniu analizowanego podręcznika. Wspomniano dekret o obowiązku szkolnym z 1919 roku, a także wynik spisu ludności z 1921 roku, który wykazał analfabetyzm sięgający 33% ogółu ludności Polski w tym okresie. Na tym tle omówiono wydany w 1921 roku podręcznik *Patrzą i opisują*. Książka realizuje podmiotową koncepcję nauczania i łączy w sobie zadanie kształcenia sprawności ortograficznej z umiejętnością poprawnego budowania zdań oraz komponowania krótkich tekstów. Układ ćwiczeń dowodzi znajomości zasad dydaktycznych. W podręczniku można zaobserwować dążność do realizacji celów wychowawczych. Artykuł zakończono uwagami do współczesnych realiów w kontekście powstałej sto lat temu koncepcji nauczania pisowni polskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: pisownia, ortografia, dydaktyka języka, podręcznik szkolny, okres międzywojenny

Nauka pisania jako zadanie edukacyjne ma swoją rangę, bo trudno wyobrazić sobie współczesną cywilizację bez możliwości wyrażania myśli za pomocą słów i utrwalania ich w postaci liter, by przenosić je w czasie

i w przestrzeni. To wielkie osiągnięcie cywilizacyjne nie traci na znaczeniu także w dobie cyfryzacji, bowiem zmienia się jedynie narzędzie zapisu, a sam mechanizm kodowania za pomocą liter pozostaje niezmienny. Stąd tak ważne wydaje się, by nauka pisania była dostępna dla wszystkich w systemie powszechnej i bezpłatnej edukacji.

Początkowo pisanie było umiejętnością rzadką i dostępną dla wybranych. O początkach powszechnej edukacji w Polsce, a więc niezarezerwowanej dla wybranej grupy społecznej, lecz rzeczywiście powszechnej, można myśleć od czasów Komisji Edukacji Narodowej¹.

Celem prezentowanego tekstu jest ukazanie myśli metodycznej wyrażonej w postaci określonej koncepcji podręcznika do nauki pisania po polsku. Refleksja dotyczyć będzie publikacji, w której realizowane jest zadanie nauczania kaligrafii, ortografii i składni. W prezentowanym artykule przedstawię kilka spostrzeżeń, jakie zrodziły się w trakcie realizacji stażu naukowego odbywanego przeze mnie na zaproszenie Uniwersytetu Lwowskiego². Zaprezentuję koncepcję nauczania adresowaną do osób znajdujących się na wczesnym etapie nauki posługiwania się pisaną odmianą polszczyzny. Analizowany podręcznik powstał w czasach, gdy polski system edukacji odradzał się po okresie niebytu. Pozaborowa spuścizna w zakresie szkolnictwa wymagała uporządkowania, ujednoczenia i unowocześnienia. Samodzielność i nowatorstwo w podejściu do nauczania, jakie wpisały w książkę *Patrzą i opisują* jej autorki, Stefania Baczyńska i Anna Oderfeldówna, mogą być interesujące i inspirujące dla współczesnych koncepcji dydaktycznych.

¹ O podręczniku do kaligrafii autorstwa Onufrego Kopczyńskiego pisałam w artykule *O dobrem piśmie...*, zamieszczonym w „Pracach Językoznawczych” 2020/3, s. 85–101.

² Program stażu związany był ściśle z historią dydaktyki ortografii polskiej i realizowany w Naukowej Bibliotece Uniwersytetu Lwowskiego od stycznia do marca 2020 roku. Jakkolwiek ramy czasowe ograniczyłam w przygotowanym projekcie do okresu 1918–1939, to bogate zbiory pozwoliły sięgać po publikacje sprzed odzyskania przez Polskę niepodległości, bowiem aktywność polskich językoznawców i nauczycieli języka polskiego była znacząca także w okresach wcześniejszych.

W zakresie terminologii, jaką będę się posługiwała, konieczne są pewne objaśnienia. Termin **pisownia** zwykle definiowany jest jako „sposób zapisu wyrazu zgodny ze ściśle określonymi zasadami pisowni, głównie ortografii, obowiązujący na danym terenie i w danej jednostce czasu” (<https://sjp.pl/pisownia>). Zwracam uwagę, że termin **pisownia** nie jest równoznaczny z terminem **ortografia**, choć jeden bez drugiego funkcjonuje z trudnością. Ortografia to „ustalony, zaakceptowany i przestrzegany przez ogół użytkowników danego języka system pisania” (<https://sjp.pl/ortografia>)³.

Pisownia to sposób zapisu – w tym ortografia. Można zatem przyjąć, że termin **pisownia** jest szerszy zakresowo. Takie też jest moje rozumienie terminu **pisownia**. To najszersze zakresowo określenie zawiera w sobie całość zapisu – kształt graficzny i zachowanie reguł ortograficznych. Do pewnego czasu trudno mówić w polszczyźnie o ortografii, ta bowiem została skodyfikowana w 1830 roku, czyli po opublikowaniu tekstu zatytułowanego *Rozprawy i wnioski o ortografii polskiej przez deputacją⁴ od Król. Towarzystwa Warsz. Przyjaciół Nauk wyznaczoną*. Wnioski w nim zawarte nie miały charakteru w pełni wiążącego, a wprowadzanie ich do powszechnego zastosowania przerwał wybuch powstania listopadowego, jednak jest to, w moim przekonaniu, pierwszy dokument tej rangi zbierający wszystkie reguły poprawnego pisania po polsku⁵.

W okresie międzywojennym pojawiło się bardzo wiele podręczników do nauczania języka ojczystego. Z punktu widzenia historii dydaktyki języka ojczystego jest to okres interesujący. Po 1918 roku, gdy język narodowy powrócił do szkół, stało się koniecznością opracowanie książek do nauki różnych przedmiotów szkolnych, a ranga nauczania literatury i gramatyki niebywale wzrosła. Jednak stosunek do podręczników w II Rzeczypospolitej

³ Nie przywołuję definicji z innych źródeł, bo różnice między nimi są nieznaczące. Nie jest też celem tego artykułu rozstrzygnięcie niuansów znaczeniowych obu terminów wyrażonych w różnych słownikach.

⁴ Deputacja to: 1. przestarzałe: grupa przedstawicieli, pełnomocników jakiejś zbiorowości, delegacja; 2. grupa osób wyznaczona do spełnienia określonej czynności, określonego zadania; komisja, <https://sjp.pl/deputacja>, dostęp: 15.05.2020.

⁵ O historii polskiej ortografii najpełniej wypowiedział się Jan Tokarski.

nie był jednoznaczny. Na terenach wiejskich, gdzie często funkcjonowały szkoły jednoklasowe prowadzone przez jednego nauczyciela, starano się zapewnić podstawowe narzędzia pracy za pośrednictwem samej szkoły. Tak było np. z podręcznikami, które nieraz udostępniał nauczyciel prowadzący zajęcia. Zdaniem Sebastiana Adamkiewicza, w toczonej się wówczas debacie o miejscu podręcznika w nauczaniu szkolnym, większość pedagogów opowiadała się przeciwko jego wykorzystywaniu, nie widząc ku temu wyraźnej potrzeby⁶. Starano się więc zachęcać uczniów do samodzielnej lektury lub udostępniano materiały własne. W tym też czasie okazało się, jak wiele jest do zrobienia. Z konieczności powstały nowe książki wspierające edukację powszechną. Trzeba dodać, że autorami podręczników szkolnych najczęściej byli nauczyciele i nauczycielki.

Do szczegółowego opisu wybrałam podręcznik *Patrzą i opisują*. Był on przygotowany przez nauczycielki – Stefanię Baczyńską i Annę Oderfeldównę. Już tytuł wart jest docenienia. Użyto w nim czasowników w pierwszej osobie, co zapewne miało skutkować identyfikowaniem się uczniów z wykonywanymi zadaniami i samą książką. W kontekście książek współcześnie wykorzystywanych w nauczaniu języka ojczystego tytuł ten jest bardzo aktualny. Ten sam mechanizm dostrzegamy w cyklu podręcznikowym Hanny Dobrowolskiej *Jutro pójdę w świat*, który jest teraz obecny w wielu polskich szkołach. Innym dobrym przykładem świadomego użycia w tytule podręcznika formy pierwszej osoby jest *To lubię!* To koncepcja programowa i cykl podręczników przygotowany przez zespół autorski kierowany przez Zofię Agnieszkę Kłakównę. Autorki *Patrzą i opisują* nie wskazują konkretnej klasy, konkretnego adresata wiekowego, bo przeznaczenie podręcznika dla jednej klasy w czasach, w których on powstawał, jest nieadekwatne do zastanej sytuacji edukacyjnej. W roku 1921, gdy analizowany podręcznik wydrukowano, mówić można o piśmiennych i niepiśmiennych Polakach, a nie o uczniach w wieku szkolnym i pozaszkolnym. Istotny jest poziom zaawansowania w nauce pisania, zaś kryterium wiekowe jest tu drugoplanowe. To współcześnie, gdy

⁶ S. Adamkiewicz, *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/edukacja-w-ii-rzeczypospolitej>, dostęp: 22.04.2020.

edukacja jest powszechna i obowiązkowa, mamy pewność, że nauka pisania rozpoczyna się wraz z rozpoczęciem nauki w szkole, czyli w wieku około sześciu lub siedmiu lat. W okresie międzywojennym, gdy wielu było analfabetów (Stańczyk, 2016), nauka czytania i pisania mogła się rozpocząć w dowolnym momencie życia⁷. Uwarunkowania edukacyjne związane były także z faktem, iż II Rzeczpospolita była krajem wielonarodowym i wielowyznaniowym, a co za tym idzie – państwem wielokulturowym. Wszystkie te zmienne wpływały także na różnorodność funkcjonujących norm obyczajowych oraz wzorców i modeli kształcenia dzieci. Warto wspomnieć także o społecznej roli kobiet, która była zasadniczo odmienna od tej przyjętej współcześnie. Wszystkie te różnice wpływały na strukturę wykształcenia i moment, w którym konkretne osoby mogły rozpocząć naukę czytania i pisania.

Warto też zaznaczyć, że na terenie II Rzeczypospolitej żyło wiele osób, które posiadały umiejętność czytania i pisania w językach innych niż język polski. Fakt ten związany był z wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi w szkołach prowadzonych przez zaborców. Polacy edukowani przez zaborców czytali i pisali po rosyjsku lub niemiecku. W gminach żydowskich powszechna była umiejętność czytania w języku tej mniejszości narodowej. Konsekwencją takiej sytuacji była potrzeba nauczania pisania po polsku także osób dorosłych, o których nie można powiedzieć, że były analfabetami.

W 1921 roku przeprowadzono w Polsce spis ludności. Wyniki ujawniły, że 33,1% ogółu ludności w wieku 10 lat i więcej nie potrafiło czytać i pisać (Stańczyk, 2016: 11). Kolejny spis przeprowadzono w 1931 roku i jego wyniki pokazały, że nadal w województwach wschodnich połowa ludności była niepiśmienna, przy czym szczególnie niekorzystna była sytuacja kobiet, z których 2/3 nie potrafiło pisać i czytać. Na zachodzie Polski sytuacja przedstawiała się znacznie lepiej, co nie zmienia faktu, że problem analfabetyzmu istniał realnie na terenie całego kraju.

⁷ W artykule Piotr Stańczyk przedstawił zróżnicowanie struktury ludności Polski według poziomu wykształcenia na podstawie wyników spisu ludności w latach 1921 i 1931, w tym umiejętności czytania i pisania, z uwzględnieniem kryterium płci, wyznania i miejsca zamieszkania (dzielnica, województwo).

Powszechny obowiązek nauki szkolnej wprowadzono dekretem z 7 lutego 1919 roku, wydanym przez Naczelnika Państwa – Józefa Piłsudskiego⁸. Zgodnie z nim nakazywano, by wykształcenie w zakresie siedmioletniej szkoły podstawowej otrzymywały dzieci w wieku od 7 do 14 lat⁹. Po odzyskaniu niepodległości młode państwo polskie borykało się z licznymi trudnościami, a poziom wykształcenia społeczeństwa był jednym z nich. Do czasu reformy Janusza Jędrzejewicza z 1932 roku szkoła powszechna liczyła cztery klasy i dawała jedynie podstawowe umiejętności w zakresie czytania, pisania i rachowania. Realizacja dekretu z 1919 roku nie mogła być w pełni wdrożona wraz z rokiem jego wydania. Obowiązek szkolny i bezpłatny dostęp do szkolnictwa podstawowego zagwarantowany został w konstytucji marcowej (z 17 marca 1921 roku). Należało przygotować sieć szkół, wykształcić kadre i przygotować programy nauczania oraz podręczniki. Książki ukazywały się w niewielkim nakładzie, bo ryzyko wydawnicze podejmowali sami autorzy lub wydawcy¹⁰.

Właśnie we wspomnianym roku 1921, roku pierwszego spisu ludności w II Rzeczypospolitej, ukazał się analizowany w artykule podręcznik Stefanii Baczyńskiej i Anny Oderfeldówny *Patrzę i opisuję*. Autorki książki adresują ją do uczniów w drugim roku nauki, gdy potrafią już oni pisać wyrazy, w których nie ma szczególnych trudności ortograficznych. Celem ćwiczeń jest nauka ortografii i składni. Podręcznik liczy niewiele powyżej siedemdziesięciu stron i nie zawiera barwnych ilustracji. Wydrukowany został w Warszawie w zakładach graficznych „Nasza drukarnia”, a stopka wydawnicza nie zawiera

⁸ Dekret z dnia 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym, *Dziennik Praw* 1919 nr 14 poz. 147.

⁹ Należy mieć świadomość, że stworzenie jednolitego systemu szkolnego stanowiło proces wieloletni. Sytuacja lokalowa i kadrowa była zróżnicowana ze względu na pozostałości okresu rozbiorowego. O ile w zaborze pruskim system szkolny był dobrze zorganizowany, to w dawnym zaborze rosyjskim stanowił on poważny problem organizacyjny.

¹⁰ Niewielki nakład wynikał z rachunku ekonomicznego. To oznacza, że wydrukowane książki należało najpierw sprzedać, by ewentualnie wykonać dodruk. Można to prześledzić analizując kolejne wydania prezentowanych w artykule książek, a więc wydania z 1921 i z 1925 roku, nie jest to jednak celem tego artykułu.

informacji o wysokości nakładu. Przeznaczony był do użytku masowego, więc nie mógł być kosztowny, choć nie ma informacji o jego cenie. Wspominam o cenie, ponieważ w okresie międzywojennym była ona często podawana na stronie tytułowej, lecz w tym przypadku informacji tej nie wydrukowano.

Pierwsze trzy strony podręcznika zawierają proste rysunki i polecenie: „Przyjrzyj się tym obrazkom i napisz, co na nich widzisz”. Rysunki są schematyczne i nie prowokują do dłuższych opisów. W treści ćwiczeń bohaterami są postaci dziecięce, które wykonują różne czynności gospodarskie. Częściej pojawiają się sytuacje z życia wiejskiego, choć na stronie 6 prezentowana jest rodzina z Warszawy, to jest troje rodzeństwa: Zocha, Staś i Wanda oraz ich zwierzęta: kanarek Żółtuś, pies Zagraj i kot Morusek. Kilkudzaniowe ćwiczenie jest pretekstem do nauki pisowni nazw własnych. W nawiązaniu do treści ćwiczenia znalazły się pytania, które uszeregowano zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Najpierw należy wyszukać w tekście imiona dzieci, później inne nazwy własne, by w ćwiczeniu trzecim wnioskować o ich pisowni wielką literą. Kolejne polecenie nakazuje zmianę nazw własnych na inne, wybrane samodzielnie przez ucznia, zatem rośnie stopień trudności. Zwieńczeniem serii ćwiczeń jest tworzenie krótkiej notatki o sobie w odpowiedzi na zadane pytania: Jak się nazywasz? Czy masz braci i siostry? Jakie mają imiona? Gdzie mieszkasz? Czy masz psa lub inne zwierzę w domu? Jak się nazywa? To ćwiczenie ma na pewno motywujący charakter, bo zadania wykonuje osoba będąca na początkowym etapie nauki i fakt, że może napisać o sobie, daje zadowolenie.

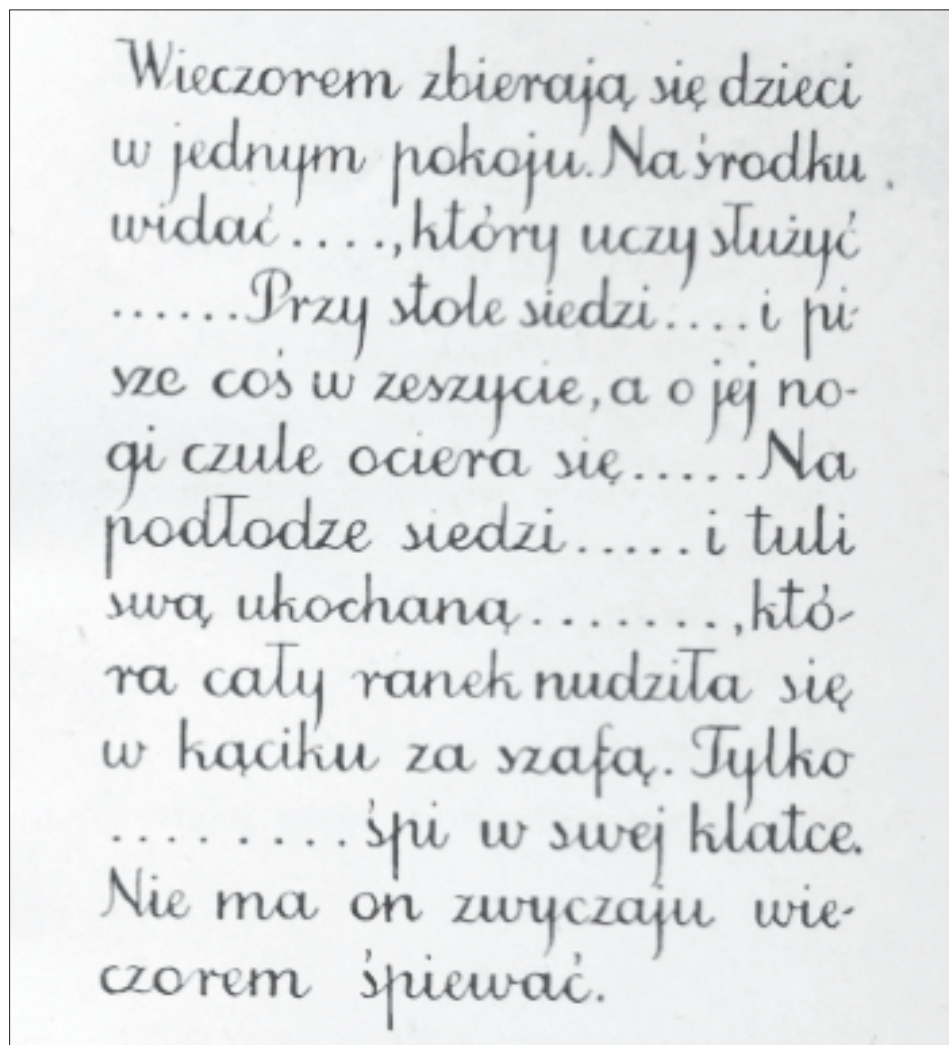
W podręczniku *Patrzę i opisuję* znajdują się ćwiczenia zawierające wzorowy kształt liter pisanych odręcznie. Wzorem do przepisywania i uzupełniania jest pismo elementarzowe. Takiego kształtu liter nie podają autorzy podręcznika do kaligrafii¹¹ (Czernecki i in., 1904), jednak znajdziemy go w elementarzu Mariana Falskiego (1910)¹². W przytoczonym ćwiczeniu moją uwagę zwraca

¹¹ Warto wspomnieć o wydany we Lwowie w 1904 roku podręczniku do kaligrafii. Autorzy Józef Czernecki, Józef Szablowski i Stefan Tatuch zamieścili w tej książce najcenniejsze informacje dotyczące nie tylko kształtu liter polskich, wywodząc je z Onufrego Kopczyńskiego *O dobrem piśmie...* (1807).

¹² Pierwszy elementarz Mariana Falskiego ukazał się w 1910 roku w Krakowie i zatytułowany był *Nauka czytania i pisania*. Kolejne wydanie z 1921 roku nosiło

także sposób przenoszenia wyrazu do nowej linii. Autorki nie zaniedbują żadnej okazji, by kształcić prawidłowe nawyki.

Ilustracja 1.



Źródło: *Patrzę i opisuję*, s. 9.

tytuł *Elementarz powiastkowy dla dzieci*. W nim to pojawił się kształt liter zbliżony do tych zastosowanych w podręczniku Baczyńskiej i Oderfeldówny *Patrzę i opisuję*.

Interesujący jest zawarty w analizowanym podręczniku układ doskonalenia w zakresie poprawnej pisowni. Zaraz po ćwiczeniach kształcących w zakresie poprawnego zapisu nazw własnych pojawiają się zadania związane z pisownią wyrazów zawierających upodobnienia pod względem dźwięczności. Na stronach 12 i 13 znajdują się zadania wiążące dźwiękową realizację zapisu z budową wyrazu. Autorki unikają specjalistycznej terminologii gramatycznej, nie posługują się terminami z zakresu słowotwórstwa, lecz podpowiadają, by zmienić wyrazy tak „abyś wiedział na pewno jak je pisać”. Ten sposób nauczania przez wykonanie i przy odwoływaniu się do konkretnych przykładów jest prosty i dostosowany do poziomu i możliwości uczących się osób. W sposób zamierzony unikam określenia „do poziomu wiekowego”, bowiem z podręcznika korzystali wszyscy ci, którzy tego potrzebowali, choć autorki tak charakteryzują adresata:

Książeczka ta ma ułatwić naukę poprawnego pisania dzieciom, które już przeszły elementarz, a więc piszą wszystkie litery, ale się nie uczą gramatyki. Teorii jak najmniej a praktyki jak najwięcej – oto myśl przewodnia niniejszego podręcznika. Ponieważ jednak bez teorii obejść się niepodobna, przy ćwiczeniach dałyśmy najważniejsze i niezbędne zasady pisowni (Baczyńska, Oderfeldówna 1921: 3).

Powyższy cytat dowodzi, że podręcznik realizował konkretną koncepcję metodyczną. Autorki miały świadomość celowości kolejnych zadań i wagi porządku, jaki zastosowały w zakresie następujących po sobie reguł ortografii. Porządek ten rysuje się następująco:

- pisownia wielkiej litery w nazwach własnych ludzi, zwierząt oraz w nazwach geograficznych,
- pisownia zdrobnień – ubezdźwięcznienia wewnątrzwyrazowe,
- pisownia ó wymiennego,
- pisownia -ów,
- pisownia -uje w czasownikach,
- pisownia przyimków i wyrażen przyimkowych,
- pisownia wyrazów z ż wymiennym na g i z,
- pisownia wyrazów z ż niewymiennym,
- pisownia q, ę w czasownikach typu *wziąć* w czasie przeszłym,

- pisownia wyrazów z *h*,
- pisownia wyrazów z *ó* niewymiennym,
- pisownia wyrazów z *rz* wymiennym.

Przedstawiony układ ćwiczeń ujawnia inny porządek niż przyjęty we współczesnych podręcznikach. Wynika on, jak się wydaje, z potrzeby wyposażenia ucznia w kompetencje pozwalające mu opisywać (*Patrzą i opisują*) najbliższe otoczenie.

W komentarzu metodycznym autorki posługują się terminem *powiastka*. W tytule powszechnie znanego podręcznika Mariana Falskiego także pojawia się to określenie gatunku dydaktycznego, bowiem cały tytuł wydanej w 1921 roku pierwszej książki każdego ucznia brzmi *Elementarz powiastkowy dla dzieci*. Współcześnie *powiastka* przywołuje skojarzenie z określeniem przymiotnikowym *filozoficzna*. Nawet *Słownik języka polskiego* objaśnia *powiastkę* jako „krótkie opowiadanie, zwykle o treści moralistycznej”¹³. Jednak sto lat temu *powiastka* oznaczała po prostu krótkie opowiadanie. Ślady takiego rozumienia widoczne są w licznych, występujących współcześnie, określeniach synonimicznych, np. anegdota, bajeczka, bajka, historyjka¹⁴. *Powiastka* była zatem tekstem o charakterze dydaktycznym, tworzonym na potrzeby nauczania i służącym realizacji określonych celów kształcenia.

Należy docenić, że w podręczniku znalazły się *powiastki* bliskie naturalnym zajęciom dzieci, które z jego pomocą uczyły się opowiadać i pisać. Ilustracje przedstawiają sytuacje codzienne i związane są tematycznie z *powiastkami*, które zapisane są tak w postaci druku, jak i wzorowego pisma odręcznego. Ich tematem jest więc wycieczka do lasu, pomoc w pracach gospodarskich, opieka nad młodszym rodzeństwem. Przykładem niech będzie zamieszczona na stronach 39–41 *powiastka* o Michasiu, który rano jest

¹³ <https://sjp.pwn.pl/sjp/powiastka;2506530.html>, dostęp: 15.05.2020.

¹⁴ <https://synonim.net/synonim/powiastka>, dostęp: 15.05.2020: anegdota, bajeczka, bajka, baśń, dykteryjka, facecja, gawęda, historia, historyjka, humoreska, klechda, legenda, mit, opowiadanie, opowiadanko, opowiadka, opowieść, podanie, przekaz, saga, baja, gadka, bajanie, historyjeczka, powiastka dla dzieci, powieść, przypowieść, relacja, snucie opowieści, nowelka.

uczniem, a po powrocie ze szkoły zamienia się w „czułą piastunkę małej Basi”. Widać zatem, że analizowana książka realizuje także cele wychowawcze.

Ilustracja 2.



Źródło: *Patrzę i opisuję*, s. 40.

Podręcznik *Patrzę i opisuję* wprowadza ucznia w świat słów poprawnie ułożonych i zapisanych. Kształci umiejętność budowania zdań, a więc składnię. To rzadko spotykany układ połączeń. We współczesnych książkach metodycznych z zakresu dydaktyki ortografii jako element współistniejący pojawia się interpunkcja. Naturalnie interpunkcja ściśle wiąże się ze składnią, ale we współczesnych podręcznikach jest ograniczana do poznania reguł stawiania znaków przestankowych. W badanym podręczniku dostrzegam dbałość o proces kształcenia umiejętności konstruowania zdań i układania ich w kompozycyjnie zwarty tekst. Zatem *Patrzę i opisuję* uczy pisania, a nie tylko pisowni. Na stronach 36–37 znajduje się wprowadzenie do ćwiczeń kompozycyjnych. Przytoczę treść ćwiczenia zapisanego czcionką pisma elementarzewego.

Opiszę wam swój pokój. Jest duży i jasny, ma ściany biało malowane. Stoi w nim tylko stół, kilka stołków, szafa, łóżko i skrzynia.

Na ścianie wisi kilka ładnych obrazków. Na oknie mam dużo kwiatów w doniczkach. Okno jest zachodnie. Piękny z niego widok. Na lewo widać wielki szmat pól, a w dali czarny pas lasów, na prawo ogród, a za nim ugór sąsiada. Co wieczór lubię patrzeć z mego okna na zachód słońca.

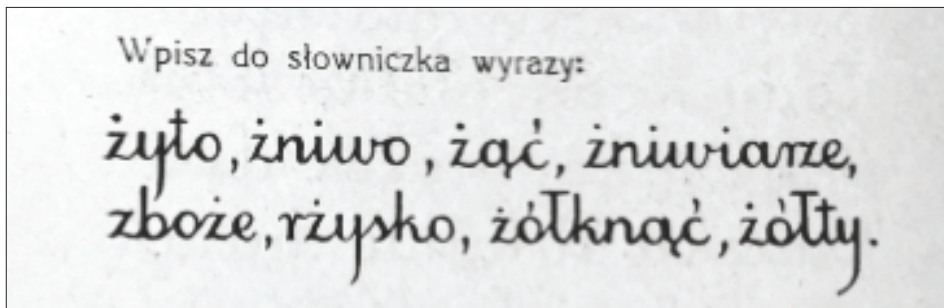
Na wiosnę zrywam pęki bzów, jaśminów i innych kwiatów i wkładam je do dzbanków, szklanek i słoików. Jakże ładny jest wtedy mój pokój (*Patrzę i opisuję*, s. 36–37).

Cztery ćwiczenia pod tekstem dotyczą ortografii, w tym pisowni wyrazów z -ów, wyrazów z ó do zapamiętania i słów *skrzynia*, *patrzeć*. Jednak ćwiczenie piąte zaliczyć wypada do ćwiczeń, które we współczesnej metodyce nazywamy ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Wymaga ono refleksji nad kompozycją tego krótkiego tekstu i brzmi następująco: „Rozdziel ten opis na 3 części, pierwszą o wnętrzu pokoju, drugą o oknie i widoku z niego, trzecią o kwiatkach na wiosnę w pokoju” (*Patrzę i opisuję*, s. 37). W ćwiczeniu siódmym poleca się uczniom zredagowanie opisu pokoju. Zwracam uwagę na ten układ ćwiczeń, bowiem pozbawiony jest on charakterystycznego dla podręczników współczesnych nadmiaru terminologicznego. Nie znajdujemy tu: „użyj wielu przymiotników” lub „pamiętaj o użyciu przyimków”. Celem zadania jest dokładnie to, co sygnalizuje tytuł podręcznika *Patrzę i opisuję* –

wykonanie dwu powiązanych ze sobą czynności – obserwacji i opisu. Warto też podkreślić, że uczeń dokonuje naśladowania wzoru, redaguje swój opis na podstawie tekstu zamieszczonego w podręczniku.

Autorki wpisały w swój podręcznik wiele zasad nauczania¹⁵. Trudno ocenić, na ile zrobiły to wiedzione intuicją i doświadczeniem zawodowym, na ile zaś realizowały teorię poznaną z opracowań dla nauczycieli. Wspomniałam już o zasadzie stopniowania trudności. W analizowanej publikacji zastosowano ich więcej, w tym na przykład zasadę pogłębowości, wszak podręcznik jest ilustrowany. Jedną z ważniejszych zasad dydaktycznych jest wprowadzona i konsekwentnie realizowana w całym podręczniku zasada systematyczności. Jej realizacji służy słowniczek ortograficzny. W każdej jednostce tematycznej pojawia się polecenie wpisania do słowniczka wskazanych wyrazów.

Ilustracja 3.



Źródło: *Patrzę i opisuję*, s. 53.

Autorki wybierają wyrazy nieprzypadkowo. Są to przykłady właśnie kształconej umiejętności pisowni według określonej zasady lub sygnalizowanie zasady, która będzie podejmowana w następnej powiastce.

¹⁵ Nie podaję tu adresów bibliograficznych publikacji zawierających rejestr zasad nauczania, bowiem bez trudu można je odszukać wpisując do wyszukiwarki internetowej hasło „zasady nauczania”. Jeden z rezultatów jest taki: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zasady-nauczania;4000500.html>.

W 1925 roku ukazała się część druga tego podręcznika. Autorki nadały jej ten sam tytuł główny *Patrzę i opisuję*, lecz zmodyfikowały jego drugą część. Brzmi ona następująco: *Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych, z 56 rysunkami w tekście. Na kl. III-cią szkół powszechnych*¹⁶. Szczegółowa relacja z jej zawartości nie wydaje się konieczna, bo celem tego artykułu jest zaprezentowanie wybranej koncepcji metodycznej, a nie prezentowanie kolejnych wydań podręczników tej samej spółki autorskiej. Jednak kolejną publikację, której współautorką jest Stefania Baczyńska, warto chociaż zasygnalizować. To wydana w 1931 roku – roku kolejnego spisu ludności – książka przeznaczona dla dorosłych. Nosi ona tytuł *Moje ćwiczenia w nauce języka, gramatyki i ortografii. Książka przeznaczona dla dorosłych z 94 rysunkami w tekście*. Tytuł sygnalizuje jej zadaniową zawartość, ale użyty w nim zaimek *moje* ponownie kieruje uwagę na ucznia, czyli podmiot nauczycielskich zabiegów. Stefania Baczyńska i Stefania Chyczewska prezentują, wydawałoby się odkrytą dopiero w końcu XX wieku, podmiotową koncepcję nauczania szkolnego. W przywoływanych podręcznikach nie tylko tytuł sygnalizuje, że to uczeń wykonuje czynności – *Patrzę i opisuję, Moje ćwiczenia* – lecz widać to w objaśnieniach metodycznych do proponowanych ćwiczeń.

W podręczniku *Patrzę i opisuję* znajduje się wstęp przeznaczony dla nauczyciela. Jest to tekst objaśniający intencje autorek, który jest klarowny, kompozycyjnie zwarty i celowy. W sposób prosty objaśnia zadania i wyraźnie odwołuje się do zasady świadomego uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się. Znajdują się tam następujące zdania:

Do ogólnej orientacji ortograficznej doprowadzić powinno przerobienie materiału przeznaczonego na rok pierwszy i pisanie zadań omówionych wyżej. W drugim roku będziemy kolejno opracowywać każdą grupę ortograficznych trudności. Dzieci powinny zdawać sobie sprawę przez cały czas tej nauki z rozkładu materiału i z tego, jakie partie zostały już przerobione. Powinny kontrolować swoje wiadomości ortograficzne i nie przystępować do napisania wyrazu, którego pisowni nie są pewne. Układ książki jest taki, że w zdaniach,

¹⁶ Zachowałam oryginalną formę zapisu.

które dzieci będą pisały samodzielnie – muszą zastosować wyrazy opracowane poprzednio w książce. Jest bardzo ważnym, aby zdawały sobie sprawę z tego, które wyrazy potrafią już obecnie napisać dobrze dzięki przerobionym ćwiczeniom (*Patrzę i opisuję*, s. 2).

Oprócz czasowników w 1. osobie liczby mnogiej, czyli zastosowania „my” uwspólniającego, znajdujemy w cytowanym fragmencie silnie akcentowane, świadome i odpowiedzialne zaangażowanie uczniów. To uczniowie mają „zdawać sobie sprawę” z tego, jak wiele umieją. W systemie testowego sprawdzania i mierzenia każdej bez mała aktywności uczniów, jakiego współcześnie doświadczamy, jest to myśl metodycznie odświeżająca, przywracająca rangę motywacji wewnętrznej uczniów. Ciągłe mierzenie wyników dydaktycznych, a co gorsze – tworzenie rankingów uczniów, szkół, województw, skutkuje zanikiem własnej motywacji na rzecz sterowania zewnętrznego, wyrażonego oceną szkolną lub ilością punktów egzaminacyjnych. Tym sposobem zanika radość uczenia się, zadowolenie z nabytej umiejętności, duma z osiągnięć własnych bez konieczności przymierzania ich do jakiejś średniej.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono garść refleksji inspirowanych podręcznikiem powstałym przed stu laty. Szkolnictwo polskie w tym okresie odradzało się po czasach zaborów, powstawała nowa sieć szkół, wydrukowano nowe podręczniki. Książka *Patrzę i opisuję* napisana przez dwie nauczycielki jest przykładem podręcznika do nauki języka ojczystego, który może inspirować współcześnie. Dostrzegam w nim przemyślaną i spójną koncepcję edukacyjną. Stanowiące trzon narracyjny powiastki potwierdzają wyraźnie podmiotowy charakter podręcznika. Ćwiczenia ułożone są zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Kształcą umiejętność czytania liter drukowanych, ale akcent wydaje się położony na czytanie pisma alfabetu elementarzewego. Zaprojektowano ćwiczenia z przepisywania, przepisywania z uzupełnianiem, pisania z pamięci i redagowania tekstów własnych. Porządek wprowadzania kolejnych

reguł ortograficznych różni się od tego, który spotykamy we współczesnych książkach do nauczania ortografii. Warto sięgać do starych podręczników, bo wydaje się, że zapatrzeni we wzory zachodnie nie dostrzegamy tego, co u nas już dawno odkryto.

O ile o podręcznikach do kształcenia literackiego powstało naukowe opracowanie monograficzne (Budrewicz 1994), to nie ma takiej publikacji dotyczącej kształcenia językowego. Prezentowany artykuł jest próbą otwarcia nowego obszaru badań nad podręcznikami do nauczania języka ojczystego w okresie międzywojennym.

Bibliografia

Teksty źródłowe

- Baczyńska S., Oderfeldówna A. (1921), *Patrzę i opisuję*, Warszawa.
- Baczyńska S., Oderfeldówna A. (1923), *Patrzę i opisuję*. Wydanie drugie poprawione i uzupełnione, Warszawa, Łódź.
- Baczyńska S., Oderfeldówna A. (1925), *Patrzę i opisuję. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych, z 56 rysunkami w tekście. Na kl. III-cią szkół powszechnych*, Warszawa, Łódź.
- Baczyńska S., Chyczewska S. (1931), *Moje ćwiczenia w nauce języka, gramatyki i ortografii. Książka przeznaczona dla dorosłych z 94 rysunkami w tekście*, Warszawa.

Opracowania

- Adamkiewicz S., *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/edukacja-w-ii-rzeczypospolitej>, dostęp: 22.04.2020.
- Budrewicz Z. (1994), *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Kraków.
- Czernecki J., Szablowski J., Tatuch S. (1904), *Podręcznik do nauki kaligrafii dla użytku szkolnego i domowego*, Lwów.
- Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl>, dostęp: 16.05.2020.
- Falski M. (1910), *Nauka czytania i pisanie*, Kraków.

Sadowska J. (1999), *Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932–1933*, praca doktorska, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf>, dostęp: 15.03.2020.

Stańczyk P. (2016), *Wykształcenie ludności w II Rzeczypospolitej w świetle badań GUS*, „Społeczeństwo i Ekonomia”, 1(5), 7–26.

Summary

METHODOLOGICAL THOUGHTS ON TEACHING SPELLING IN THE INTERWAR PERIOD (BASED ON THE TEXTBOOK *PATRZĘ I OPISUJĘ* FROM 1921)

This article presents methodological thoughts on the teaching of Polish spelling in the interwar period. The author provides a short description of the historical background of the analysed textbook, *Patrzę i Opisuję* ('I see and describe'), from 1921. The article draws attention to a decree on compulsory education introduced in 1919 and the results of a census from 1921, which indicated that 33% of the total Polish population at the time were illiterate, and analyses the aforementioned textbook in this context. The textbook follows the concept of a personal approach to students and combines the goals of developing their orthography and teaching them the skills of constructing correct sentences and composing short texts. A system of exercises included in the textbook demonstrates familiarity with the principles of teaching. The textbook also presents a set of goals related to moral and social education. The article ends with remarks about the 100-year-old concept of teaching Polish spelling in relation to contemporary education.

KEYWORDS: spelling, orthography, language teaching, school textbook, interwar period

ANNA ZAGAJEWSKA
Uniwersytet w Białymstoku

Kodyfikacja polskiej ortografii na przykładzie pisowni *ponaddwupółmiesięczny*

STRESZCZENIE: Zasadniczym celem artykułu są rozważania nad kodyfikacją polskiej ortografii – istniejącymi wątpliwościami dotyczącymi źródła współczesnej skodyfikowanej normy ortograficznej – na przykładzie pisowni *ponaddwupółmiesięczny*. Problem ten zostanie omówiony na podstawie wyników ankietowych badań własnych.

Grupę badawczą biorącą udział w ankietyzacji tworzyli ludzie zobligowani, z racji wykonywanego zawodu, do przestrzegania poprawności języka (urzędnicy państwowi, nauczyciele i dziennikarze) oraz studenci, którzy z tytułu studiowanego kierunku zyskują uprawnienia do wykonywania wybranych zawodów (studenci filologii polskiej i administracji).

Przeprowadzone rozważania wpisują się w szerszy kontekst badań nad uzusem i w dyskusję na temat źródeł normy językowej, ukazują słabe punkty polskich przepisów ortograficznych w zakresie pisowni przymiotników z częstką *ponad* oraz rozbieżności między normą a uzusem, ale jednocześnie wzbogacają je o unikalne dane empiryczne.

SŁOWA KLUCZOWE: kodyfikacja polskiej ortografii, przepisy ortograficzne, uzus językowy

1. Wprowadzenie

Publikacji na temat polskiej pisowni powstało już wiele. Temat ten jest istotny nie tylko dla językoznawców, korektorów, polonistów, dziennikarzy – osób zawodowo zajmujących się polszczyzną pisaną, ale także dla wszystkich pozostałych użytkowników polszczyzny, tych, którzy sami niejednokrotnie stają przed dylematem, jak poprawnie zapisać dane słowo, a co za tym idzie, gdzie szukać wiarygodnej odpowiedzi na tego typu pytania.

Ortografia w większym bądź mniejszym stopniu nurtuje każdego, gdyż przypisuje się jej wysoką rangę społeczną. Popęlanie błędów ortograficznych w odczuciu społecznym, jak pisał Jan Tokarski (1979: 3), jest traktowane jako oznaka braku elementarnej kultury, gorzej niż na przykład pomyłka w mnożeniu czy pomieszenie ważnych nazwisk lub dat historycznych. Podobne zdanie wyraża dziś Mirosław Bańko (2003: 14), mówiąc: „lekceważenie norm ortograficznych jest w odbiorze społecznym szarganiem języka jako takiego”. Polska pisownia wśród wielu użytkowników uchodzi za szczególnie trudną do opanowania, a popełnienie błędu ortograficznego nierzadko wpływa na sposób postrzegania człowieka przez społeczeństwo. Ten wizerunek bywa czasem bardzo bolesny, czego dobrym przykładem są nagłościone w mediach błędy ortograficzne jednego ze współczesnych prominentnych polityków. Jego wpis do książki kondolencyjnej w ambasadzie Japonii stał się przedmiotem wielu kpín i żartów. Przykład ten pokazuje, jak ogromne znaczenie w życiu społecznym odgrywa dobra znajomość ortografii, jak wpływa na opinię o nas samych, a w niektórych przypadkach – może nawet na nasz sukces życiowy. O ile większej uwagi nie zwróci wadliwa konstrukcja: *nie mam *rowera* zamiast *roweru*, o tyle zapis *łączę się w *bulu* zamiast *bólu* będzie miał zdecydowanie inny (gorszy) odzew. Trzeba jednak pamiętać o tym, że taką zdecydowaną reakcję budzi nieznanomość podstawowych reguł ortograficznych.

Skoro powszechnie jest to dość istotny obszar w ocenie kultury językowej społeczeństwa, a nawet kultury ogólnej człowieka, zatem i również kształcenie ortografii wymaga podania użytkownikom pewnego źródła kodyfikacji, a tym samym rzetelnego punktu odniesienia w weryfikacji poprawności ortograficznej. Większość użytkowników swoją znajomość pisowni

opiera na wiedzy wyniesionej ze szkoły, w której zostali nauczeni, że wszelkie wątpliwości ortograficzne należy wyjaśniać w słowniku. Tylko czy każdy słownik jest wiarygodnym źródłem skodyfikowanej normy? W rozumieniu wielu uczonych norma skodyfikowana powinna być odzwierciedlana w słownikach. Nie ulega wątpliwości, że użytkownicy potrzebują takiego kodeksu, na którym mogliby się oprzeć, gdyż niejednokrotnie stają przed dylematem, gdzie szukać odpowiedzi na nurtujące ich pytania ortograficzne. Ponadto okazuje się, że słowniki, na co niejednokrotnie zwracali uwagę badacze, różnią się pod względem ilości oraz jakości zawartych w nich informacji na temat normy ortograficznej (por. Dyszak, 1993; Roślowski, 1998; Karpowicz, 1999; Bąba, Skibski, 2003; Żmigrodzki, 2004; Rogowska-Cybulska, 2011; Awramiuk, 2014). Za przykład niech posłuży pisownia *ponaddwupółmiesięczny* w zdaniu *Wróciła z ponaddwupółmiesięcznej podróży*. Czy napisałam to słowo poprawnie? A może powinnam zapisać *ponad dwupółmiesięcznej*?

W niniejszym artykule chciałabym (na przykładzie badań własnych dotyczących pisowni przymiotników z członem *ponad*) przedyskutować wątpliwości dotyczące istnienia jednoznacznego źródła skodyfikowanej normy ortograficznej.

2. Pisownia *ponaddwupółmiesięczny* w uzusie wykształconych Polaków

Punktem wyjścia do rozważań nad kodyfikacją polskiej ortografii staną się wyniki badania ankietowego przeprowadzonego na 223 respondentach, dobranych nieprzypadkowo, gdyż byli to ludzie, którzy ze społecznego punktu widzenia powinni wykazywać się wysokimi kompetencjami językowymi. Badani tworzyli dwie podgrupy: pracujących i studentów. Pierwszą podgrupę stanowili urzędnicy państwowi (pracownicy administracji) i dziennikarze (prasowi, radiowi i telewizyjni), mający na co dzień kontakt z językiem pisanym, zarówno w aspekcie odbiorczym, jak i nadawczym. W podgrupie tej znaleźli się także nauczyciele (w tym poloniści), którzy mają bardzo duży kontakt z tekstami pisanymi, ale sami ich raczej nie tworzą.

Drugą podgrupę tworzyli studenci administracji (przygotowywani na studiach do pracy urzędniczej, wymagającej sztuki pisania różnego rodzaju pism) oraz filologii polskiej (czyli osoby, od których oczekuje się wyższych niż przeciętne kompetencji ortograficznych). Ankietowani mieli wybrać poprawną bądź poprawne odpowiedzi z poniższych wariantów:

- a) Wróciła z ponad dwuipółmiesięcznej podróży.
- b) Wróciła z ponad dwu i półmiesięcznej podróży.
- c) Wróciła z ponad dwu i pół miesięcznej podróży.
- d) Wróciła z ponaddwuipółmiesięcznej podróży.

Badanie wykazało, że najczęściej (29,6%) za pisownię poprawną uznawano **ponad dwu i półmiesięczny*. Równie często (24,5%) podawano jako poprawny zapis *ponad dwuipółmiesięczny*, a 21,3% ankietowanych – **ponad dwu i pół miesięczny*. Pisownię łączną zastosowało zaledwie 6,9% respondentów. Warianty równorzędne były wybierane jednostkowo (3,7%¹ – *ponad dwuipółmiesięczny* oraz *ponaddwuipółmiesięczny*, 3,2% – *ponad dwuipółmiesięczny*, **ponad dwu i pół miesięczny*, *ponaddwuipółmiesięczny*, 2,8% – *ponad dwuipółmiesięczny* oraz **ponad dwu i półmiesięczny*, 1,9% – *ponad dwuipółmiesięczny*, **ponad dwu i półmiesięczny*, *ponaddwuipółmiesięczny*).

Podobne zróżnicowanie wyników uzyskałam we wcześniejszym badaniu pilotażowym studentów drugiego roku filologii polskiej studiów pierwszego stopnia, studiujących na Uniwersytecie w Białymstoku (zob. Zagajewska, 2014: 277–289). Na pięćdziesięciosześcioosobową grupę studentów tylko 11% uznało zapis *ponaddwuipółmiesięczny* za poprawny.

3. Dyskusja nad źródłem współczesnej skodyfikowanej normy ortograficznej

Przedstawione wyniki stanowią mocny dowód na to, że praktyka pisarska ankietowanych w zakresie tego przykładu jest zróżnicowana. Co ciekawe,

¹ Liczba oddaje łączny udział podanych przykładów w ankiecie.

uzyskane wyniki nie są współmierne z tym, że respondenci, poproszeni o ocenę trudności tego zadania, uznali je za łatwe, co niewątpliwie – w świetle uzyskanych wyników – świadczy nie tyle o wahaniach piszących, ale o ich pewności, że proponowana przez nich pisownia jest normatywna. Zastanowienia zatem wymaga fakt, gdzie szukać odpowiedzi na pytanie o poprawność zapisu tego wyrazu.

Wielu użytkowników polszczyzny, szczególnie osób redagujących teksty, korektorów, rzeczoznawców podręczników szkolnych, opiniujących je pod względem językowym, normę skodyfikowaną utożsamia z normą podawaną w wielkich słownikach przez językoznawców, a sformułowanie, że coś jest zgodne z normą skodyfikowaną, rozumie się jako zgodne z tym, co jest napisane w słowniku. Na przykład NSPP pod red. A. Markowskiego przy haśle *kodyfikacja* podaje:

Wyniki kodyfikacji zawierają wydawnictwa normatywne, przede wszystkim słowniki ortoepiczne i gramatyki normatywne. (...) Normę cząstkową kodyfikują liczne wydawnictwa normatywne (NSPP 2002).

Słowniki poprawnościowe, szczególnie te wielkie, wydawane przez PWN, mają wysoką rangę społeczną, rangę niemal dokumentu prawnego. Dla wielu osób WSO PWN stanowi właśnie takie źródło polskiej skodyfikowanej normy ortograficznej (Saloni, 2005: 16). Istnieją jednak wątpliwości dotyczące statusu tego źródła, które narodziły się po 1963 roku, czyli po anulowaniu XIII wydania *Pisowni polskiej*. Trudno jednoznacznie powiedzieć, co dziś można uznać za wykładnię normy ortograficznej. W pierwszej kolejności należałoby zastanowić się, czym jest *kodyfikacja językowa*.

Kodyfikacja oznacza zebranie, uporządkowanie i spisanie czegoś, np. prawa (znaczenie czynnościowe) bądź spisane i uporządkowane przepisy lub prawa (wytwór czynności) (ISJP: 638). Zgodnie z tradycyjną słownikową definicją kodyfikacja językowa jest nadaniem normie językowej mocy obowiązującej przez sformułowanie, zapisanie i zatwierdzenie konkretnych zaleceń przez ciało oficjalne lub posiadające autorytet w danej społeczności językowej (por. EJO, 1999).

W odniesieniu do ortografii należy zauważyć, że do 1963 roku kodyfikacja polskiej pisowni odwzorowywała wskazaną definicję zarówno

jako czynność kodyfikowania, jak i wytwór tej czynności (kodeks). Pisownia była opracowywana, ustalana i zatwierdzana przez autorytatywne gremium. Najważniejszym autorytetem w dziedzinie ortografii w Polsce międzywojennej była Akademia Umiejętności w Krakowie. Od 1919 roku działała pod nazwą Polska Akademia Umiejętności (PAU), a jej ustalenia dotyczące pisowni ukazywały się w formie skodyfikowanego zbioru przepisów wraz ze słowniczkiem (por. Jodłowski, 1979). Były to niewątpliwie źródła normy skodyfikowanej. Ostatnie (XII) wydanie *Pisowni polskiej* pochodzi z roku 1957, choć i jego stopień legalizacji jest poddawany w wątpliwość (por. Saloni, 2011; Bień, 2017).

W drugiej połowie XX wieku kodyfikacja ortografii przybrała zupełnie inną formę. Wobec sygnalizowanych przez nauczycieli kłopotów z nauczaniem ortografii w marcu 1961 roku Ministerstwo Oświaty zwróciło się do prezesa PAN, profesora Tadeusza Kotarbińskiego, z prośbą o uproszczenie niektórych przepisów ortograficznych (*Pisownia polska*, 1963: 6). W związku z tym w 1963 roku Komisja Kultury Języka Komitetu Językoznawstwa PAN (KKJ KJ PAN) przygotowała XIII wydanie *Pisowni polskiej*. Kiedy jeszcze przed rozpowszechnieniem tego wydania w „Przekroju” ukazał się artykuł omawiający wprowadzane zmiany, rozgorzała burzliwa społeczna dyskusja. Przeciwnicy zmian argumentowali, że wprowadzenie nowej reformy ortograficznej poniesie za sobą ogromne koszty. Ostatecznie wydrukowany nakład nie został dopuszczony do sprzedaży (Jodłowski, 1979: 147).

Od chwili anulowania XIII wydania *Pisowni polskiej* zaczął się kryzys. W pewnym sensie jego skutki odczuwamy do dziś. Nie jest już oczywiste, co stanowi ortograficzny kodeks, czyli kodyfikację w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Od tego czasu nigdy nie wyszedł jednolity, oficjalny zbiór przepisów, taki jak wcześniej, a sposób prowadzenia działalności kodyfikacyjnej budzi kontrowersje (por. Saloni, 2005; Bień, 2017). Poczynania KKJ opierały się na wydawaniu poszczególnych orzeczeń w kwestiach drobnych i niepodawaniu ich do publicznej wiadomości w postaci kompletnego zbioru przepisów, a z założenia przecież kodyfikacja powinna stanowić jednolitą całość. Działalność KKJ od 1996 roku kontynuuje Rada Języka Polskiego (RJP) w taki sam sposób.

Można mieć zatem wątpliwości, jaką moc obowiązującą miały orzeczenia KKJ, a także uchwały RJP do wejścia w życie ustawy o języku polskim², na podstawie której nadano RJP prawo ustalania zasad ortografii i interpunkcji. W praktyce zarówno KKJ, jak i RJP wpływały swoimi orzeczeniami i uchwałami na kształt słowników ortograficznych, ale całościowych przepisów nie opracowały.

Nowy sposób wprowadzania zmian w ortografii, a także gwałtowny wzrost liczby słowników ortograficznych (często niewiarygodnych) dostępnych na rynku (por. Bańko, 2003; Piper, 2003) sprawiły, że w szerokim odbiorze społecznym za najważniejsze dokumenty kodyfikacyjne uznawane są wielkie słowniki ortograficzne PWN – począwszy od *Słownika ortograficznego języka polskiego PWN wraz z zasadami pisowni i interpunkcji* autorstwa Mieczysława Szymczaka (1975) aż po *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji* (I wydanie – 2003, IV wydanie – 2016) pod red. E. Polańskiego (por. Saloni, 2018: 134–135).

4. Pisownia *ponaddwupółmiesięczny* w normie ortograficznej

W kontekście przeprowadzonych rozważań weryfikację pisowni *ponaddwupółmiesięczny* w pierwszej kolejności należałoby zatem rozpocząć od największego i najbardziej aktualnego słownika ortograficznego WSO PWN, rekomendowanego przez RJP, a jednocześnie uchodzącego powszechnie za wiarygodne źródło normy ortograficznej.

Znalezienie w tym słowniku stosownej reguły ortograficznej dotyczącej pisowni badanego przykładu okazuje się mało skuteczne, gdyż takiej zasady wprost w WSO PWN nie ma. Zasadę pisowni łącznej *ponaddwupółmiesięczny* można spróbować zrekonstruować na podstawie połączeń dwóch punktów [136] i [148]. Pierwszy z nich mówi: „Łącznie piszemy również przymiotniki złożone z więcej niż dwu członów, rozpoczynające się od członu nieimiennego

² Ustawa o języku polskim została uchwalona 7 października 1999 roku, natomiast weszła w życie 9 maja 2000 roku.

(a więc nie od członu rzeczownikowego, przymiotnikowego, liczebnikowego lub zaimkowego) albo rozpoczynające się od członu imiennego, ale niezakończony na *o*, np.: *bezwłasnowolny, czteroipółmiesięczny, tużpowojenny*”. Ta zasada nakazuje pisownię łączną *dwuipółletni*. Natomiast reguła [148] dotyczy pisowni wyrazów z przedrostkami. Zgodnie z nią wszystkie przedrostki pisze się łącznie z wyrazami pospolitymi, a wśród przykładów znajduje się przymiotnik *ponadtysiącletni*. Dopiero zestawienie tych dwóch reguł pozwala utworzyć zasadę zalecającą pisownię łączną *ponaddwuipółmiesięczny*.

Nie wszystkie słowniki ortograficzne podają tego typu egzemplifikacje w części hasłowej (por. Zagajewska, 2014: 279–280). I nie ma się co temu dziwić, gdyż frekwencja tekstowa analizowanego przymiotnika jest niska. Im mniejszy słownik, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że zanotuje wyraz, którego przydatność tekstowa jest niewielka. WSO PWN rejestruje tylko następujące przykłady: *ponadczasowy, ponadprzeciętny, ponadstuletni, ponadgodzinny, ponadprzeciętnie, ponad wszystko, ponad normę, ponad siły*. W grupie tej nie ma *ponaddwuipółmiesięczny* ani przykładu analogicznego. Nie znajdziemy go też w SOJP PWN pod red. M. Szymczaka (1986), WSOJP pod red. A. Markowskiego (1999), NSOG pod red. I. Kamińskiej-Szmaj (2005), występuje natomiast w słowniku nieposiadającym rekomendacji RJP – w WSOF (2004). Słownik ten rejestruje łączną pisownię wyrazu *ponaddwuipółgodzinny*, analogiczną do przykładu, z którym zetknęli się ankietowani, czyli *ponaddwuipółmiesięczny*. Ale czy to jest właśnie ta skodyfikowana norma ortograficzna? Czy WSOF można traktować jako kodeks ortograficzny?

Wątpliwości dotyczące pisowni omawianego przykładu wiążą się także z ustaleniem statusu gramatycznego ciągu *ponad*. W WSO PWN cząstka *ponad* kwalifikowana jest jako przedrostek bądź przyimek. Reguła wydaje się tam jasna: „W języku polskim wszystkie przedrostki – rodzime i obce – pisze się łącznie z wyrazami pospolitymi” (WSO PWN: 72, [148]). Wśród wymienionych przedrostków znajduje się także prefiks *ponad-* wraz z przykładową pisownią wyrazów takich jak *ponaddźwiękowy, ponadetatowy* czy *ponadtysiącletni*. W części słownikowej podano wiele innych podobnych przykładów, a jedynie dwa mają zapis rozdzielny: *ponad to* (w kontekście ‘*nic nie ma*’ i w opozycji do *ponadto* w znaczeniu ‘prócz tego’) oraz wyrażenie

przyimkowe *ponad wszystko* [143]. Podobne przykłady do badanego można również zauważyć w WSOJP przy regule dotyczącej łącznej pisowni polskich przedrostków, np. *ponadplanowy* (...), *ponadsiedemdziesięcioletni*, *ponadtysiąc-dziewięćsetpięćdziesięciokilometrowy*.

Ciąg *ponad* niewątpliwie jest homonimiczny, co rodzi trudności ortograficzne, ale opis w WSO PWN nie wyczerpuje wszystkich jego funkcji. W niektórych źródłach leksykograficznych notuje się funkcję ciągu *ponad* jako partykuły oznaczającej, że czegoś jest więcej, niż informuje następujący składnik zdania, określający liczbę lub ilość; partykuła pisana jest rozłącznie, np. *Zamknięty został etap ponad dwudziestoletnich badań...* (ISJP: 175)³. Interpretacji tej nie podziela RJP⁴ (por. Zagajewska, 2014: 281). Zalecenia poprawnościowe dotyczące na przykład wyrazu *ponaddwugodzinny* na stronie internetowej RJP formułowane są jednoznacznie:

ponaddwugodzinny to przymiotnik utworzony od wyrażenia przyimkowego – ‘ponad + dwie godziny’. Pisownia tego typu przymiotników jest analogiczna do zapisu wyrazów typu *nadmorski*, *podwodny*, *przydrożny* – tak jak *ponaddwugodzinny* powstały one od wyrażen przyimkowych: *nad morzem*, *pod wodą*, *przy drodze*. Tego, że *nadmorski*, *podwodny* czy *przydrożny* pisze się łącznie, nikt nie kwestionuje. Oczywiście jest zatem to, że i *ponaddwugodzinny*, a także np. *ponadtysiącletni*, *ponaddwupółroczny* czy nawet *ponadstusiedemdziesięcioośmioprocentowy* należy zapisywać łącznie. Częstka *ponad*, występująca w wyrażeniu stanowiącym podstawę tych słów, jest przyimkiem⁵.

Biorąc pod uwagę nowsze rozstrzygnięcia dotyczące statusu gramatycznego ciągu *ponad* (por. Grochowski, 1997; WSJP), należy stwierdzić, że może on być:

³ Redaktor ISJP, Mirosław Bańko, od lat promuje pisownię wariantywną (por. Bańko, Krajewska, 1996: 250–251; Bańko, 2010, red.: 231), np. *splacić ponadmilionowy* (lub *ponad milionowy*) *dług*, *stać w ponadkilometrowej* (lub *ponad kilometrowej*) *kolejce*.

⁴ http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1031:ponad&catid=44&Itemid=145, dostęp: 15.04.2019.

⁵ http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=750:ponaddwugodzinny&catid=44&Itemid=208, dostęp: 4.09.2020.

- a) przyimkiem, np. *Kochał ponad życie*; wyrażenie *ponad* jest członem konstrukcji przyimkowo-nominalnej, a więc pisownia jest rozłączna;
- b) przedrostkiem, formantem w derywatach przymiotnikowych prostych, np. *Odznaczał się ponadprzeciętną inteligencją* – pisownia *ponad* jest łączna, zgodnie z zasadą zapisywania prefiksów;
- c) operatorem metapredykatywnym – operatorem stopnia, np. *Brał udział w ponad trzystu wystawach ogólnopolskich i siedemdziesięciu zagranicznych* (zob. hasło *ponad* w WSJP); taką klasą nie operuje się w ramach kodyfikacji ortografii, ale w WSJP zamieszczono informację, która podpowiada rozstrzygnięcie co do zapisu: operator stopnia nie łączy się z przymiotnikiem, tylko z liczebnikiem i rzeczownikiem, a więc zapis powinien być następujący: *ponad dwa i pół miesiąca* (*ponad* operator stopnia) – *ponadwupółmiesięczny* (*ponad* jako część tematu słowotwórczego, zob. niżej punkt d);
- d) częścią tematu słowotwórczego w złożonych derywatach przymiotnikowych tworzonych od wyrażen syntaktycznych z *ponad* operatorem stopnia, por. *ponadstuletni* ← *ponad sto lat*, *ponaddwupółmiesięczny* ← *ponad dwa i pół miesiąca*.

Przedstawiona wielofunkcyjność omawianego ciągu *ponad* tłumaczy w pewnym sensie związane z nim trudności pisowniowe. Nie ulega wątpliwości, że w polskich tekstach pojawiają się takie wyrażenia i że nie do końca wiadomo, jak je napisać, a i sami językoznawcy bywają nieprzekonani co do łącznej pisowni. Profesor Jadwiga Puzynina w kontekście zapisu *ponadtysiąc-dziewięćsetpięćdziesięciokilometrowy* wyraziła pogląd, że warto zastanowić się nad klasyfikacją *ponad* jako przysłówka, dlatego że łączny zapis, mimo że zgodny z ortografią, razi poczucie estetyczne użytkowników języka⁶.

W tym miejscu ponownie nasuwa się zasadnicze pytanie o źródło skodyfikowanej normy ortograficznej. Gdzie jest ten współczesny kodeks, do którego można się odnieść w wyjaśnianiu wszelkich wątpliwości ortograficznych?

⁶ http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=750:ponad-dwugodzinny&catid=44&Itemid=208, dostęp: 4.09.2020.

Które przepisy respektować albo nawet czyje przepisy? Co jest obligatoryjne, a co zalecane przez wybrane autorytety? Jakiej ortografii nauczać mają nauczyciele? Jeśli rekomendowane słowniki nie dają jednoznacznej odpowiedzi, to gdzie tej skodyfikowanej normy szukać? Brakuje wiarygodnej kodyfikacji polskiej ortografii, która byłaby efektem sformułowania, uporządkowania, zapisania i zatwierdzenia konkretnych zaleceń przez ciało oficjalne i jej składniki miałyby moc obowiązującą.

5. Wnioski

Przeprowadzone badania ankietowe dowodzą, że sposób zapisu przez użytkowników języka wyrazu *ponaddwupółmiesięczny* jest różny, co nie dziwi w świetle ukazanych problemów z ustaleniem statusu gramatycznego części *ponad* w badanym ciągu. Różnice stanowisk pomiędzy językoznawcami nie sprzyjają z pewnością jednolitości pisowni wśród użytkowników polszczyzny, jednak intuicja językowa wyrobionych użytkowników jest w tym przypadku jednoznaczna – wyraz *ponad* nie jest odczuwany jako przedrostek w połączeniach typu *ponaddwupółmiesięczny*. Wyniki przeprowadzonych badań skłaniają zatem do akceptacji pisowni wariantywnej, a jednocześnie stanowią mocny dowód na to, że uznanie sposobu zapisu danej jednostki językowej za zgodną bądź niezgodną z normą powinno dokonywać się na podstawie obserwacji społecznego zwyczaju. Norm nie można formułować na podstawie pojedynczych obserwacji czy też indywidualnych preferencji badaczy, ale na podstawie rzetelnych badań.

Niniejsze rozważania stanowią głos w dyskusji na temat źródeł normy językowej i konieczności przeprowadzania szerszych badań nad uzusem, aby w procesie kodyfikacji nie opierać się tylko na arbitralnych rozstrzygnięciach kodyfikatorów, gdyż one w odniesieniu do kwestii dyskusyjnych nie rozwiązują żadnych problemów.

Współczesna kodyfikacja ortografii, a w zasadzie jej brak, znakomicie przedstawia dziś zmianę sposobu myślenia w znaczeniu ogólnej kodyfikacji języka. W wielu pracach używa się tego pojęcia tak, jakby każda praca

normatywna była źródłem kodyfikacji. Kodyfikacja przypomina upublicznianie sądów w postaci słownika, a dokładniej: tego, co jest poprawne lub nie. Dla przykładu Piotr Zbróg (2011: 111) pisze o normie skodyfikowanej w sposób następujący:

Przeciętnemu użytkownikowi języka polskiego trudno jednak będzie dotrzeć do źródeł opisujących współczesną normę językową na podstawie obiektywnych badań naukowych. (...) Bez trudu natomiast znajdzie wskazówki, jak po polsku się mówi i jak powinno się mówić, czyli skodyfikowaną normę językową. Można ją – najogólniej – zdefiniować jako zbiór zaleceń dotyczących użycia języka polskiego, opracowany przez językoznawców m.in. na podstawie określonego stanu normy językowej, ale także własnej kompetencji (np. Puzynina, 1997).

Skodyfikowana norma ortograficzna powinna stanowić kodeks, czyli zbiór norm ustalony przez gremium do tego powołane, uwzględniający uzus językowy. Współczesne realia jednak pokazują, że oprócz XII wydania *Pisowni polskiej* ani orzeczenia ortograficzne Komisji Kultury Języka, ani uchwały Rady Języka Polskiego, ani *Wielki słownik ortograficzny* PWN czy poradnie językowe i pozostałe słowniki ortograficzne nie stanowią źródła tak rozumianej skodyfikowanej normy (zob. tabela 1).

Tabela 1. Prezentacja źródeł skodyfikowanej normy ortograficznej pod kątem realizacji jej elementów składowych

Źródło	Kodeks	Gremium
Pisownia polska, wyd. XII	+	+
Orzeczenia KKJ KJ PAN	–	–
Uchwały RJP po wejściu w życie ustawy o języku polskim	–	+
WSO PWN	+	–
Poradnie językowe, różne słowniki	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Współczesny użytkownik języka domaga się jednoznacznego rozstrzygnięcia swoich wątpliwości, oczekuje wskazania wiarygodnego źródła (kodeksu) informacji na temat polskiej pisowni, na którym mógłby się oprzeć, nieświadomy, że oficjalna kodyfikacja polskiej ortografii sięga XII wydania *Pisowni polskiej*. Dziś dla wielu już trudno dostępnego.

Bibliografia

- Awramiuk E. (2014), *Słowniki ortograficzne w kształceniu językowym*, w: E. Awramiuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. V (s. 177–189), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bańko M. (2010, red.), *Polszczyzna na co dzień*, Warszawa: PWN.
- Bańko M. (2003), *Słowniki ortograficzne w Polsce – fenomen socjologiczny*, „Prace Filologiczne”, 48, 7–32.
- Bańko M., Krajewska M. (1996), *Słownik wyrazów kłopotliwych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąba S., Skibski K. (2003), *O pisowni nazw własnych i ich derywatów we frazeologizmach*, „Język Polski”, 4/5, 288–293.
- Bień J.S. (2017), *Dwadzieścia lat Rady Języka Polskiego: uchwały ortograficzne a polszczyzna „poprawna, dobra, etyczna i estetyczna”*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, 2, 253–301.
- Dyszak A. (1993), *Średnio zamożny i mało wartościowy czy średniozamożny i mało wartościowy?*, „Język Polski”, 4–5, 340–344.
- EJO: *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański (1999), Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Grochowski M. (1997), *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- ISJP: *Inny słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko (2000), t. 2, Warszawa: PWN.
- Jodłowski S. (1979), *Losy polskiej ortografii*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Karpowicz T. (1999), *Niektóre dyskusyjne zagadnienia ortograficzne i ich ujęcia w słownikach*, „Poradnik Językowy”, 7, 8–15.
- NSOG: *Nowy słownik ortograficzno-gramatyczny z zasadami ortografii i interpunkcji*, red. I. Kamińska-Szmaj (2005), Warszawa: Wydawnictwo Europa.

- NSPP: *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski (2002), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piper D. (2003), *Współczesna norma ortograficzna w szkole – na przykładzie gimnazjum*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Pisownia polska; przepisy – słowniczek* (1963), wyd. XIII, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Puzynina J. (1997), *Problem kodyfikacji normy języka polskiego*, „Komunikaty RJP przy Prezydium PAN”, 1, 1–5.
- RJP: www.rjp.pan.pl.
- Rocławski B. (1998), *Krytyczne spojrzenie na zasady polskiej ortografii*, Gdańsk: Glottispol.
- Rogowska-Cybulska E. (2011), *Zasady pisowni polskiej w świetle pytań kierowanych do poradni językowej*, „Język Polski”, 2–3, 134–141.
- Saloni Z. (2005), *O kodyfikacji polskiej ortografii – historia i współczesność*, „Nauka”, kwartalnik PAN, 4, 71–96.
- Saloni Z. (2011), *Co w roku 2010 obowiązuje w pisowni polskiej?*, „Język Polski”, 2–3, 117–124.
- Saloni Z. (2018), *W stulecie niepodległości i „ustalonej” pisowni polskiej*, „LingVaria” 2(26), 127–140.
- SOJP PWN: *Słownik ortograficzny języka polskiego*, red. M. Szymczak (1986), wyd. XII, Warszawa: PWN.
- Tokarski J. (1979), *Traktat o ortografii polskiej*, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- WSJP: <https://www.wsjp.pl>.
- WSOF: *Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny*, oprac. B. Janik-Płocińska, M. Sas, R. Turczyn, red. J. Podracki (2004), Warszawa: Świat Książki.
- WSOJP: *Wielki słownik ortograficzny języka polskiego*, red. A. Markowski (1999), Warszawa: Wilga.
- WSO PWN: *Wielki słownik ortograficzny PWN*, red. E. Polański (2010), wyd. III, Warszawa: PWN.
- WSPP: *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, red. A. Markowski (2002), Warszawa: PWN.
- Zagajewska A. (2014), *Trudne słowa. Wybrane problemy ortograficzne w praktyce pisarskiej*, „Białostockie Archiwum Językowe”, 14, 277–289.
- Zbróg P. (2011), *Norma językowa a skodyfikowana norma językowa – propozycja obiektywizacji opisu*, „Język Polski”, 2–3, 109–116.
- Żmigrodzki P. (2004), *O polskich słownikach ortograficznych z punktu widzenia metaleksykografii*, „Poradnik Językowy”, 5, 15–30.

Summary

CODIFICATION OF POLISH SPELLING BASED ON THE EXAMPLE OF THE SPELLING OF *PONADDWUIPÓŁMIESIĘCZNY*

The main purpose of the article is to draw attention to considerations on the codification of Polish spelling – existing doubts regarding the source of the modern codified spelling standard – based on the example of the troublesome spelling of *ponaddwuipółmiesięczny*. This problem is discussed on the basis of the results of the author's own research.

The research group participating in the survey was made up of people obliged, due to their profession, to observe the correctness of the language (government officials, teachers and journalists) and students who, by virtue of their chosen studies, would gain the right to practice selected professions (students of Polish philology and administration). The investigation conducted fits into the broader context of research on *usus* and in the discussion about the sources of the language norm, shows the weaknesses of Polish spelling regulations in terms of spelling adjectives with the particle *ponad* and highlights discrepancies between the norm and the *usus*. At the same time it serves to enrich the extant research with unique empirical data.

KEYWORDS: codification of Polish spelling, spelling regulations, *usus*

II

WARSZTAT GLOTTODYDAKTYKA

Wykorzystanie platformy e-learningowej Moodle¹ w kształceniu językowym na poziomie uniwersyteckim – z doświadczeń polonisty-glottodydaktyka

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest podzielenie się doświadczeniem związanym z wykorzystaniem platformy Moodle jako narzędzia wspomagającego nauczanie przedmiotów służących polonistycznemu kształceniu językowemu studentów, dla których językiem rodzimym jest polszczyzna, a także studentów filologii polskiej jako obcej. Autorka przedstawia ogólne zalety zastosowań tego narzędzia w dydaktyce akademickiej oraz podaje przykłady ilustrujące użyteczność wybranych możliwości systemu, służących zarówno organizacji procesu kształcenia, jak i osiągnięciu przez studentów efektów uczenia się zaplanowanych dla poszczególnych przedmiotów.

SŁOWA KLUCZOWE: polonistyczne kształcenie językowe, metody i techniki dydaktyczne, sprawności językowe, platforma e-learningowa

¹ Mowa o narzędziu opisanym na stronie <https://moodle.org> (dostęp do wszystkich stron internetowych przywołanych w tekście miał miejsce 30.04.2020 roku). Moodle to akronim angielskiej nazwy Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. W niektórych opracowaniach (także polskojęzycznych) dodaje się na początku skrót LCMS – Learning Content Management System, co można przetłumaczyć jako „system zarządzania materiałami edukacyjnymi” (Kozłowska, 2017: 45–46).

1. Wprowadzenie

Dyskusja dotycząca wykorzystania e-learningu² w edukacji toczy się od wielu lat, zob. np. Madej i in. (2016), Kozłowska (2017). Można mieć wrażenie, że w ostatniej dekadzie jej punkt ciężkości przesunął się z analizy zagadnień związanych z pytaniem: „Czy używać w dydaktyce (także akademickiej) Internetu i możliwości z nim związanych?” na rozważania: „W jaki sposób to robić?”. Żyjemy bowiem w czasach często nazywanych *erą cyfrową*: większości przedstawicieli obecnych pokoleń uczestniczących w procesach edukacyjnych świat wirtualny jest znany równie dobrze, co ten realny. Można uznać, że te dwa światy łączą się w pewnym sensie w jeden, który Janusz Morbitzer (2015) określa trafnym terminem *świat hybrydowy*. Dzięki jego powstaniu edukacja zyskała „nową przestrzeń”, a jej istnienie jest bądź postulowane, bądź stwierdzane jako fakt także w kształceniu polonistycznym, zob. Awramiuk (2016), Seretny, Lipińska (2015) oraz teksty w części „Polonistyka cyfrowej ery” w publikacji *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra* (Biedrzycki i in., 2014)³, m.in. Burkacka i Zdunkiewicz-Jedynak (2014), Dziak (2014), Krzysztofik (2014).

W ten nurt wpisują się prezentowane dalej rozważania. Ich podstawą jest dziesięcioletnie doświadczenie wykorzystania platformy Moodle⁴ (dalej: PM) w nauczaniu kilkunastu różnych przedmiotów związanych z kształceniem językowym⁵ (łącznie kilkadziesiąt edycji zajęć), takich jak *gramatyka opisowa*

² W literaturze przedmiotu można spotkać wiele różnych definicji *e-learningu*. Niektóre z nich są bardzo szczegółowe i współcześnie już niezupełnie adekwatne ze względu na szybki postęp technologiczno-informatyczny. Przyjmuję najprostszą definicję *e-learningu*, zgodną ze sposobem opisu tej jednostki leksykalnej w internetowym *Słowniku języka polskiego PWN* (SJP PWN): „nauka za pośrednictwem Internetu”. Synonimicznie w stosunku do tego pojęcia używam sformułowania *zdalne nauczanie*.

³ Jest ona pokłosiem I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, mającego miejsce w 2013 roku. Rozpoczął on cykl spotkań, które odbywają się co dwa lata.

⁴ Wszystkie kursy tworzone były na platformie <https://moodle.umk.pl/WHUM>.

⁵ *Polonistyczne kształcenie językowe* rozumie się w niniejszym tekście jako zwiększanie wiedzy o języku polskim oraz doskonalenie kompetencji związanych z jego użyciem.

języka polskiego, językowa kreacja osoby, kultura języka polskiego, stylistyka praktyczna, przeznaczonych dla studentów, dla których język polski jest językiem rodzimym, a prowadzonych przede wszystkim na dwóch kierunkach: filologia polska oraz lingwistyka praktyczna i copywriting. Nieco krótsze doświadczenie dotyczy stosowania omawianej platformy jako wsparcia w nauczaniu języka polskiego jako obcego na zajęciach *gramatyka języka polskiego* oraz *język polski do celów specjalistycznych (turystyka)* na kierunku filologia polska jako obca.

Omawiane w niniejszym tekście metody i techniki pracy zdalnej w przeważającej mierze służyły jedynie uzupełnieniu zajęć prowadzonych w całości w murach uczelni bądź były elementem tzw. zajęć komplementarnych, czyli takich, w których część godzin przedmiotu realizowana jest w formie stacjonarnej, a część – on-line (zajęcia zdalne stanowiły nie więcej niż 20% całkowitej liczby godzin poszczególnych przedmiotów). Należy jednak dodać, że niniejszy artykuł jest redagowany w semestrze letnim roku akademickiego 2019/2020: w czasie, gdy w Polsce na wszystkich poziomach edukacji, w tym w szkołach wyższych, nauczanie realizowane jest wyłącznie w formie w pełni zdalnej z uwagi na zagrożenie epidemiczne wirusem COVID-19⁶; w takim trybie pracy wykorzystuję obecnie PM, prowadząc siedem przedmiotów. Doświadczenie to pozwala mi porównać trzy sposoby wykorzystania tego narzędzia: jako wsparcia zajęć tradycyjnych, elementu zajęć komplementarnych oraz całościowo zdalnego sposobu nauczania.

Pomysł na podzielenie się doświadczeniem związanym z wykorzystaniem PM dojrzał w czasie, a jego bezpośrednim impulsem był fakt, iż wśród znanych mi nauczycieli akademickich, także tych zajmujących się polonistycznym kształceniem językowym, wiele osób bardzo sceptycznie

⁶ Zawieszenie zajęć dydaktycznych w formie stacjonarnej na uczelniach wyższych było wprowadzone Rozporządzeniem MNiSW (2020) i początkowo dotyczyło dwóch tygodni. Kontynuowano je na podstawie kolejnych analogicznych rozporządzeń, z których ostatnie – ogłoszone 21.05.2020 roku – przedłużyło ten stan do 30.09.2020 roku. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowało także zalecenia dla uczelni dotyczące stosowania metod i technik kształcenia na odległość (Rekomendacje MNiSW, 2020).

podchodziło nie tylko do nauczania w pełni zdalnego, lecz do wsparcia zajęć tradycyjnych poprzez jakiegokolwiek formy związane z Internetem⁷. Bieżąca sytuacja – nauczanie wyłącznie on-line – skłania do refleksji nad tym, jak radzą sobie nauczyciele wcześniej tak sceptyczni wobec pośrednictwa Internetu. Być może jest to szansa na pozbycie się uprzedzeń i dostrzeżenie zalet takiego trybu pracy, lecz jej zaistnienie jest uzależnione od wykorzystywanych narzędzi. Mimo że w związku z powszechnością nauczania zdalnego powstają ciągle nowe możliwości i poza platformami edukacyjnymi popularyzowane są też inne rozwiązania⁸, obserwacja praktyk stosowanych przez polonistów dowodzi, że nierzadkie jest poprzestawanie na komunikacji ze studentami wyłącznie poprzez pocztę e-mail oraz komunikatory internetowe, bez wykorzystania jakichkolwiek bardziej zaawansowanych technik, umożliwiających gromadzenie materiałów dotyczących danego przedmiotu w jednej wspólnej dla grupy przestrzeni internetowej. Poza platformami edukacyjnymi takie możliwości dają m.in. dość popularne Microsoft Teams oraz Google Classroom, jednak wydaje się, że PM jest narzędziem mającym nieporównywalnie więcej zalet kluczowych dla dydaktyki uniwersyteckiej (zob. p. 2), także tej nastawionej na kształcenie językowe⁹ (zob. p. 3).

⁷ Taką postawę części środowiska polonistów dostrzegały Burkačka, Zdunkiewicz-Jedynak (2014: 36), które cytowały także słowa mówiące o tym, że „specyfika przedmiotów humanistycznych w ogóle uniemożliwia korzystanie z nowych narzędzi edukacji”. Mimo iż ich obserwacja została sformułowana kilka lat temu, wydaje się, że nie straciła na aktualności. Po zawieszeniu zajęć dydaktycznych na uczelniach wyższych 12.03.2020 roku pracownicy prowadzący zajęcia dydaktyczne na uniwersytecie, na którym pracuje autorka niniejszego tekstu, byli proszeni o wyrażenie opinii, czy i w jaki sposób można w formie zdalnej zrealizować efekty kształcenia zaplanowane dla poszczególnych przedmiotów. Wśród odpowiedzi zdarzyły się sugestie, iż jest to w ogóle niemożliwe, dlatego jedynym wyjściem mogłoby być przedłużenie roku akademickiego.

⁸ Przykładowy spis „narzędzi do e-learningu” proponowany nauczycielom akademickim podaje strona Wydziału Humanistycznego jednego z polskich uniwersytetów: <https://www.human.umk.pl/e-learning/narzedzia-do-e-learningu>.

⁹ O licznych zaletach PM w porównaniu z innymi narzędziami w nauczaniu języka angielskiego jako obcego w szkole wyższej wspomina Turula (2010).

Z uwagi na objętość tego tekstu nie jest możliwe, by szczegółowo opisać sposób funkcjonowania uniwersyteckiej PM oraz założenia metodyczne skorelowane z efektami kształcenia poszczególnych przedmiotów. Intencją autorki jest przedstawienie w zarysie tych zalet omawianego narzędzia, które mogą być przydatne w nauczaniu przedmiotów związanych z polonistycznym kształceniem językowym.

2. Platforma Moodle jako narzędzie przydatne w dydaktyce w szkołach wyższych

Platformy e-learningowe to „zintegrowane systemy narzędzi pozwalające realizować konkretne cele nauczania, w szczególności zarządzania kursem i zasobami wchodzącymi w jego skład” (Kozłowska, 2017: 45). Według danych prezentowanych na stronie macierzystej¹⁰ PM jest platformą niezwykle popularną; jest używana w 245 krajach na świecie i ma ponad 203 miliony użytkowników w 25 milionach kursów. Jest wykorzystywana także w wielu polskich szkołach wyższych, a rynek wydawniczy oferuje publikacje opisujące istotę tego systemu, zob. np. Smyrnova-Trybulska i in. (2012), Suszał (2013) czy Mazgaj (2014). W ostatnich latach podjęto też badania nad procesem nauczania on-line, oparte m.in. na wynikach ankiet studentów, zob. Madej i in. (2016), Kwiatkowska (2018), Wierzbicka (2019).

Zasadnicza funkcjonalność PM zarówno z perspektywy nauczyciela, jak i studenta, polega na tym, iż wszystkie materiały związane z danym przedmiotem znajdują się w jednym miejscu w przestrzeni Internetu. Użytkownicy kursu mogą mieć zatem do nich dostęp w dowolnym miejscu i czasie (wystarczy łącze internetowe). Umożliwia to nadrobienie zaległości nieobecny na danych zajęciach, także w wypadku długotrwałej absencji.

Jeśli użytkownik realizuje więcej niż jeden przedmiot z wykorzystaniem PM, może on wyświetlić wszystkie swoje kursy, wybierając z menu preferowaną formę prezentowania danych, zob. ilustracje 1 oraz 2.

¹⁰ www.moodle.org

Ilustracja 1. Widok kursów użytkownika (karty)

Strona główna Wydarzenia Moje kursy Edytuj tę stronę

Przegląd kursów

Wszystkie Sortuj według Nazwa kursu Karty

- Etyka i estetyka wypowiedzi (KB)
- Fonetyka języka polskiego (KB)
- Gramatyka opisowa języka polskiego - fleksja (KB)
- Gramatyka opisowa języka polskiego - składnia ...
- Język polski w turystyce (KB)
- Komunikacja perswazyjna (KB)
- Rozwój sprawności językowej dziecka (KB)
- Stylistyka praktyczna (KB)

Kalendarz

maj 2020

Ni.	Pn.	Wt.	Sr.	Cz.	Pt.	So.
						1 2
3 4	5 6	7 8	9			
10 11 12 13 14 15 16	17 18 19 20 21 22 23	24 25 26 27 28 29 30	31			

Nadchodzące wydarzenia

- What is the source of human language - CHAT
Jutro, 13:15
- Odmiana rzeczownika - sprawdzian
POPRAWKOWY zamyka się
sobota, 23 maj, 08:00

Ilustracja 2. Widok kursów użytkownika (lista)

Strona główna Wydarzenia Moje kursy Edytuj tę stronę Ukryj bloki Pełny ekran

Przegląd kursów

Wszystkie Sortuj według Nazwa kursu Lista

- Etyka i estetyka wypowiedzi (KB)
- Fonetyka języka polskiego (KB)
- Gramatyka opisowa języka polskiego - fleksja (KB)
- Gramatyka opisowa języka polskiego - składnia (KB)
- Język polski w turystyce (KB)
- Komunikacja perswazyjna (KB)
- Rozwój sprawności językowej dziecka (KB)
- Stylistyka praktyczna (KB)

Moje prywatne pliki

Ostatnie odznaki

Kalendarz

kwiecień 2020

Ni.	Pn.	Wt.	Sr.	Cz.	Pt.	So.
					1 2 3 4	
5 6 7 8 9 10 11	12 13 14 15 16 17 18	19 20 21 22 23 24 25	26 27 28 29 30			

Nadchodzące wydarzenia

- What is the source of human language - CHAT

Widok wyświetlanych kursów można ograniczyć dzięki użyciu rozwijalnego menu np. do kursów aktualnych. Poniżej wyświetlanej listy kursów pokazuje się zaś okno informujące o ostatnio przeglądanych (ilustracja 3).

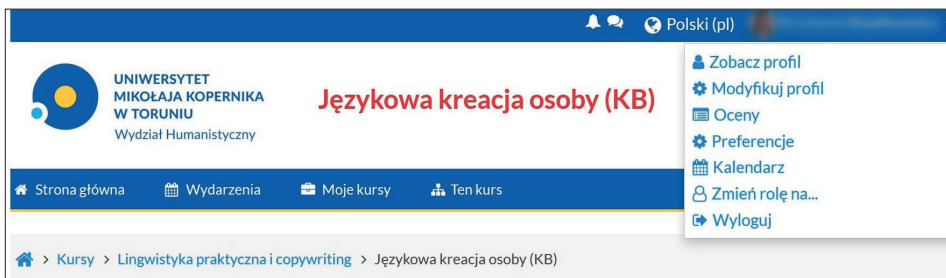
Ilustracja 3. Widok kursów użytkownika – ostatnio przeglądane kursy



Po prawej stronie można wyświetlać dodatkowe bloki, np. kalendarz, w którym zaznaczone są istotne daty związane z poszczególnymi kursami, terminy wykonania zadań itp. (zob. ilustracje 1–3).

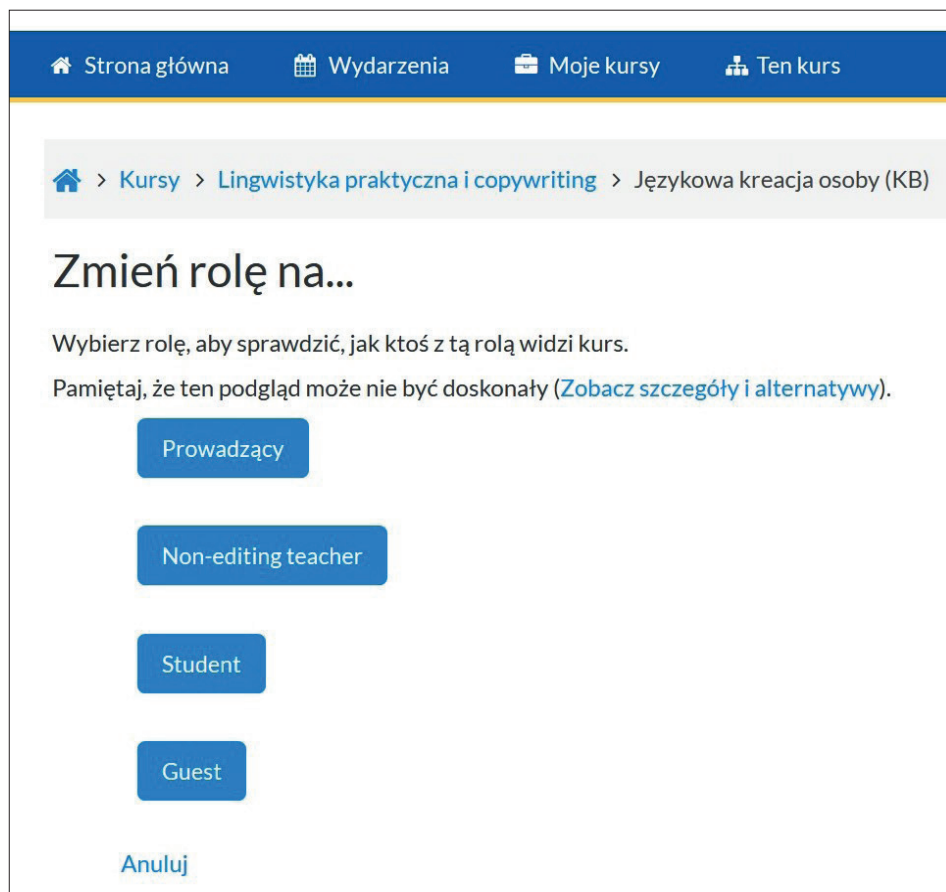
Przykładowy widok górnego paska na stronie dotyczącej konkretnego kursu pokazany jest na ilustracji 4. W prawym górnym rogu widnieje imię i nazwisko użytkownika oraz opcjonalnie zdjęcie, jeśli użytkownik dodał je do swojego profilu.

Ilustracja 4. Widok górnego paska w przeglądarce



Istotne jest to, że nauczyciel będący administratorem kursu może zobaczyć go w taki sposób, w jaki jest on widoczny dla studentów (oraz dla ewentualnych gości czy innych nauczycieli, jeśli takie możliwości zostały przewidziane), zob. ilustracja 5.

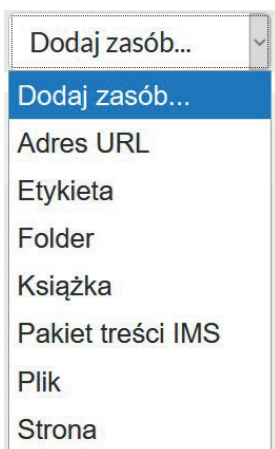
Ilustracja 5. Możliwości widzenia kursu z perspektywy studentów, gości oraz innych nauczycieli



Z punktu widzenia nauczyciela podstawowa funkcja, jaką może pełnić PM, to swoisty dziennik zajęć. Jeśli wybrany zostanie układ tematyczny lub tygodniowy kursu, można udostępniać kolejne moduły, skorelowane z datami odbywania zajęć. Mogą być one przygotowane wcześniej, jednak to prowadzący decyduje o tym, kiedy poszczególne moduły kursu bądź składowe zostaną udostępnione. W blokach-tematach można zamieszczać różne typy zasobów i aktywności służących przekazywaniu, utrwalaniu i rozwijaniu wiedzy bądź jej kontroli. Czyni się to w prosty sposób, wykorzystując dwa

rozwijalne menu, znajdujące się w każdym bloku kursu. Przedstawiono je na ilustracjach 6 oraz 7:

Ilustracja 6. Menu „Dodaj zasób”



Ilustracja 7. Menu „Dodaj aktywność”



Platforma stwarza szanse aktywizowania studentów w rozmaity sposób, np. przez wspólne tworzenie słownika pojęć związanego z daną dziedziną, grupowe opracowanie jakiegoś zagadnienia i wiele innych. Nauczyciel może też udostępniać materiały i zadania dodatkowe dla osób szczególnie zainteresowanych daną dziedziną, co sprzyja indywidualizacji nauczania. Jedną z bardzo przydatnych aktywności jest forum, dzięki któremu kontakt z nauczycielem jest możliwy także poza zajęciami dydaktycznymi. Ponadto dzięki forum studenci mogą dzielić się swoimi opiniami czy wątpliwościami nie tylko z nauczycielem, lecz z całą grupą, co jest tym bardziej istotne, że na zajęciach stacjonarnych w licznych grupach (grupy konwersatoryjne liczą czasem nawet 25–30 osób) trudno jest dać możliwość wypowiedzenia się wszystkim studentom. Forum na PM jest szansą na wyrażenie swoich opinii także przez osoby nieśmiałe bądź o naturze introwertycznej, które podczas standardowego konwersatorium zwykle milczą, jeśli nie są wyraźnie poproszone o zabranie głosu.

Warto też dodać, że jeśli prowadzi się dany przedmiot w kolejnych cyklach dydaktycznych, można w prosty sposób kurs „zresetować” – usunąć dane użytkowników poprzedniej edycji, złożone zadania, dziennik ocen itp., z jednoczesnym zachowaniem wszystkich zasobów i aktywności, a skutkiem tego otrzymać wersję kursu gotową do użycia w kolejnej edycji. Na każdym etapie jest możliwe także tworzenie kopii zapasowej kursu, dzięki której w razie potrzeby łatwo go odtworzyć. Archiwizacja jest natomiast niezwykle istotna w wypadku zajęć prowadzonych wyłącznie w formie zdalnej, m.in. na potrzeby kontroli przeprowadzonych zajęć i ich jakości (np. przez Państwową Komisję Akredytacyjną).

Jak widać, PM daje bardzo duże możliwości zarówno co do sposobów prezentacji materiału, jak i organizacji całych zajęć. W wyczerpujący sposób poszczególne składowe są opisane m.in. w pracy Smyrnowej-Trybułskiej i in. (2012). Publikacja ta jest niezwykle cenna także z tego względu, że omawia się w niej aspekt metodyczny związany z tym narzędziem.

Warto też dodać, że zalety wsparcia zajęć poprzez kursy na PM dostrzegane są również przez studentów, o czym świadczą bardzo pozytywne

komentarze formułowane przez uczestników zajęć w ankietach wypełnianych w *Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów*¹¹.

3. Przydatność platformy Moodle w kształceniu językowym

W tym punkcie zostaną pokazane wybrane funkcjonalności PM, które mogą być przydatne w polonistycznym kształceniu językowym jako wsparcie zajęć stacjonarnych (p. 3.1) bądź w ramach zajęć komplementarnych lub realizowanych w całości zdalnie (p. 3.2). Ze względu na objętość artykułu nie znajdzie się tu natomiast opis całościowej koncepcji poszczególnych przedmiotów¹², z których realizacji pochodzą przywołane przykłady.

3.1. Wsparcie zajęć stacjonarnych

Jak powiedziano w p. 2, prowadzenie kursu na PM umożliwia zebranie materiałów związanych z danym przedmiotem w jednym miejscu, a jeśli towarzyszy on zajęciom stacjonarnym, poszczególne bloki mogą odpowiadać tematom realizowanym w poszczególnych terminach. Dalej znajdują się przykłady jednego z bloków-tematów zajęć realizowanych na *stylistyce praktycznej*: ilustracja 8 pokazuje widok nauczyciela (uwzględniający prawo modyfikacji składowych), natomiast ilustracja 9 – perspektywę studentów.

¹¹ <https://www.usos.edu.pl>

¹² Opis koncepcji realizacji przedmiotu *kultura żywego słowa* w całości w formie zdalnej przedstawiają Burkacka i Zdunkiewicz-Jedynak (2014), natomiast Wierzbička (2018) dzieli się doświadczeniami związanymi z realizacją w formie częściowo zdalnej przedmiotu *kultura języka*. Warto dodać, że w drugiej z wymienionych publikacji w stosunku do zajęć, w których łączy się spotkania stacjonarne z formami pracy zdalnej, autorka konsekwentnie używa pojęć *blended learning*, *blended learningowy*. Ponieważ w przeciwieństwie do *e-learningu* cytowane nazwy (oraz samo słowo *learning*) nie zostały w języku polskim przyswojone, wydaje się, że dużo lepsza jest nazwa *zajęcia komplementarne* (szczególnie w kontekście rozważań na temat *kultury języka*).

Ilustracja 8. Przykład modułu zajęć widzianego z perspektywy nauczyciela

The screenshot displays a course module titled "Temat 9. Style funkcjonalne w polszczyźnie (09.01.2019)". It contains several items:

- "Lektury do tematu 9 – przeczytanie obowiązkowe!" with a "Modyfikuj" button.
- "Style funkcjonalne – ćwiczenia wykonywane na zajęciach" with a "Modyfikuj" button.
- "Style funkcjonalne – notatki sporządzone przez Studentów na zajęciach" with a "Modyfikuj" button.
- "Cechy stylów funkcjonalnych – tabela" with a "Modyfikuj" button.

A text box contains a citation: "Tabela pochodzi z pracy E. Bańkowskiej, *Z problematyki stylu*, [w:] *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2003, s. 70-73."

Below this is a task titled "*Cechy stylów funkcjonalnych – zadanie redakcyjne dla chętnych" with a "Modyfikuj" button and a user icon. A red banner indicates "Due 17 styczeń 2020" and a blue banner shows "8 of 19 Submitted".

The final item is "*Cechy stylów funkcjonalnych – złożone prace" with a "Modyfikuj" button. Below it is a message: "Teksty są zamieszczone zgodnie z kolejnością, w jakiej wykonali Państwo to zadanie. Bardzo dziękuję za chęć dodatkowej pracy oraz gratuluję kreatywności :)"

At the bottom, there are two dropdown menus: "Dodaj zasób..." and "Dodaj aktywność..."

Jak widać, w jednym bloku znajdują się następujące elementy:

- dane dotyczące lektur (plik udostępniony studentom przed zajęciami jako punkt wyjścia przygotowania się do realizacji tematu);
- plik „Style funkcjonalne – ćwiczenia wykonywane na zajęciach” zawiera treść zadań, które były realizowane w czasie spotkania stacjonarnego. Znajdują się w nim m.in. fragmenty tekstów pochodzących z różnorodnych stylistycznie odmian języka polskiego, które były podstawą analizy cech poszczególnych stylów;
- plik „Style funkcjonalne – notatki sporządzone przez Studentów na zajęciach” zawiera skany map myśli poświęconych poszczególnym stylom polszczyzny, które studenci przygotowali w czasie pracy w grupach na zajęciach stacjonarnych.

Ilustracja 9. Przykład modułu zajęć widzianego z perspektywy studenta

Temat 9. Style funkcjonalne w polszczyźnie (09.01.2019)









-  Lektury do tematu 9 – przeczytanie obowiązkowe!
-  Style funkcjonalne – ćwiczenia wykonywane na zajęciach
-  Style funkcjonalne – notatki sporządzone przez Studentów na zajęciach
-  Cechy stylów funkcjonalnych – tabela

Tabela pochodzi z pracy E. Bańkowskiej, *Z problematyki stylu*, [w:] *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2003, s. 70-73.

-  *Cechy stylów funkcjonalnych – zadanie redakcyjne dla chętnych

 Not Submitted

 Due 17 stycznia 2020

-  *Cechy stylów funkcjonalnych – złożone prace

Teksty są zamieszczone zgodnie z kolejnością, w jakiej wykonali Państwo to zadanie. Bardzo dziękuję za chęć dodatkowej pracy oraz gratuluję kreatywności :)

W kursie zamieszczono też tabelę z podręcznika, która może pomóc w utrwaleniu wiadomości zdobytych podczas zajęć. Uzupełniającym elementem zajęć było zadanie dla chętnych, polegające na redakcji tego samego treściowo tekstu w różnych wariantach stylistycznych. Ponieważ studenci wykazali się bardzo dużą kreatywnością i przesłali niezwykle ciekawe propozycje, prowadząca zdecydowała się – za zgodą autorów – udostępnić je całej grupie.

Istotne jest także to, że kurs umożliwia dzielenie się ze studentami wiedzą językoznawczą również poza czasem odbywanych zajęć. Na platformie mogą być bowiem umieszczane zarówno różnorodne materiały opracowywane przez nauczyciela bądź przez uczestników zajęć (prezentacje, teksty, mapy myśli), jak i odwołania do źródeł dostępnych on-line. Używając metafory, można powiedzieć, że Internet to morze informacji, jednak nie wszystkie

materiały dostępne w sieci są wartościowe; niektóre przekazują wiedzę przestarzałą, zawierają błędy itp. Istotne jest więc, by wskazywać studentom adresy stron internetowych, które mogą być źródłem rzetelnej wiedzy naukowej¹³, np. korpusów, słowosieci, słowników i narzędzi pomocnych w analizie danych językowych.

Zadania proponowane studentom mogą być różnorodne i realizować różne cele dydaktyczne: mogą stanowić przygotowanie do kolejnego tematu, służyć utrwalaniu wiedzy czy rozwijaniu określonych umiejętności. Aktywności z tym związane studenci wykonują jako pracę domową, której znaczenie w nauce języka polskiego jako obcego jest bardzo istotne (por. Janowska, 2010: 69). Proponowane studentom-obcokrajowcom zadania mogą być rozwinięciem zagadnień podjętych na zajęciach, np. ilustracja 10 pokazuje ćwiczenie będące elementem pracy domowej służącej utrwaleniu leksyki poznanej w jednym z rozdziałów podręcznika Anny Seretny (2016: 142–151).

Ilustracja 10. Nauczanie leksyki – ćwiczenie typu „wstaw wyrazy/wyrażenia”

Pytanie 1
Jeszcze nie rozwiązane
Punkty: 8,00

Do podanych wyrazów bądź definicji proszę dopasować odpowiednie określenia z ramek.

1. Zamki, pałace i dworki to .
2. Obora, stajnia, kurnik oraz ul to zwierząt .
3. Wieżowce oraz biurowce to .
4. Parki, skwery oraz klomby znajdujące się w mieście to .
5. Skrzyżowanie, które ma okrągły kształt, to .
6. Miejsce, gdzie pasą się zwierzęta, to .
7. Most dla pociągów zbudowany nad doliną lub drogą to .
8. Budynek będący siedzibą władz administracyjnych w mieście to .

budowle, które spotykamy w mieście	stare budowle mieszkalne	tereny zielone
pastwisko	wiadukt kolejowy	rondo
	ratusz	

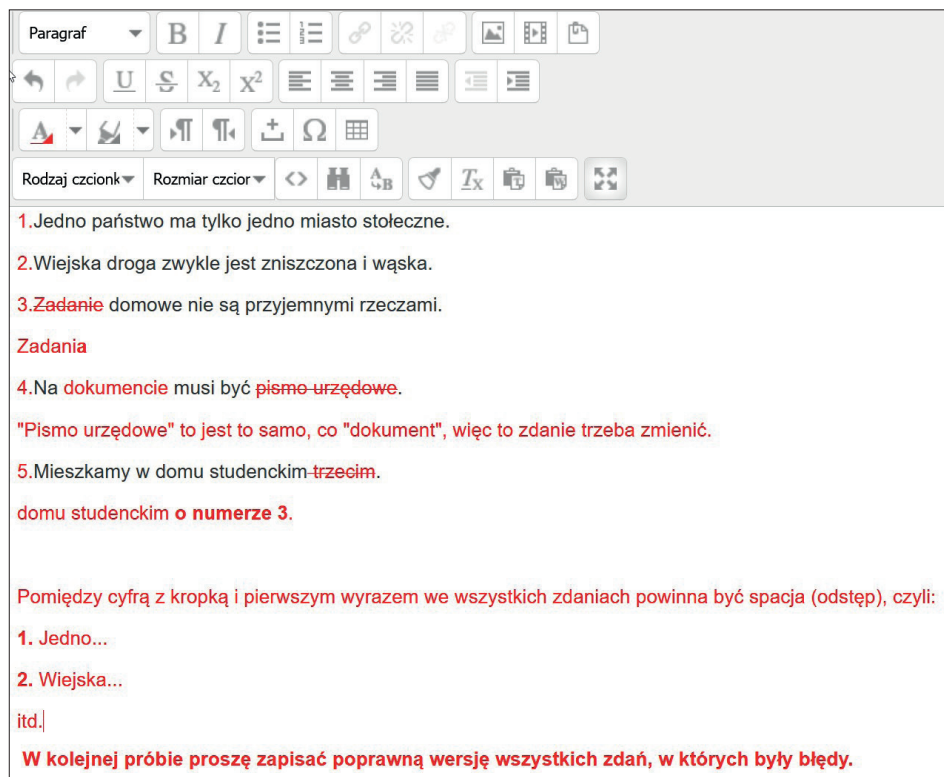
¹³ Z ankiety przeprowadzonej przez Małgorzatę Krzysztofik (2014) wynika, że takie oczekiwania wobec swoich wykładowców ma wielu studentów polonistyki.

Wykorzystanie PM jest szczególnie przydatne w kształceniu sprawności pisania, zarówno jeśli chodzi o aspekt poprawności ortograficzno-interpunkcyjnej¹⁴, jak i umiejętności tworzenia tekstów spójnych i poprawnych stylistycznie; kompetencje w tym zakresie są bardzo istotne i dla rodzimych użytkowników języka polskiego, i dla uczących się polskiego jako obcego (a jest to sprawność, której według Lipińskiej i Seretny (2005: 18) poświęca się zwykle w trakcie zajęć zbyt mało uwagi).

Po złożeniu zadań przez studentów nauczyciel ma możliwość korekty tekstów bezpośrednio w edytorze, co znacznie usprawnia proces oceniania. W wypadku studentów polskojęzycznych ćwiczyć można redagowanie tekstów różnego typu bądź też korektę tekstów z błędami, natomiast w nauczaniu języka polskiego jako obcego przydatne mogą być nie tylko ćwiczenia w przygotowaniu dłuższych wypowiedzi pisemnych, lecz także w formułowaniu zdań, np. z użyciem słownictwa poznanego na zajęciach. Ilustracje 11 i 12 pokazują zadanie kontynuujące pracę z zajęć, na których wykonane zostało (w oparciu o podręcznik Seretny, 2016: 144) ćwiczenie dotyczące tworzenia przymiotników od rzeczowników oraz wyszukiwania typowych dla nich połączeń wyrazowych. Ostatnim etapem tego zadania, wskazanym w poleceniu, jest stworzenie 5 zdań z wybranymi kolokacjami, i ta część została zlecona uczestnikom zajęć jako aktywność indywidualna. Wykonanie jej w formie elektronicznej daje możliwość, by praca każdego studenta została sprawdzona przed kolejnymi zajęciami, a jeśli jest taka potrzeba – także poprawiona zgodnie z sugestią nauczyciela, zob. dwie wersje pracy – pierwotną i skorygowaną – tego samego studenta (ilustracje 11 i 12).

¹⁴ Przykład wykorzystania PM w nauce polskiej ortografii w szkole podstawowej przedstawia Okuniewska (2013).

Ilustracja 11. Ćwiczenia w użyciu określonych kolokacji – korekta 1. wersji zadania



Paragraf B I [List Icons] [Link Icons] [Image Icons]

[Undo] [Redo] U S X₂ X² [Text Alignment Icons] [List Alignment Icons]

[Color] [Background Color] [Text Color] [Text Direction] [Text Orientation] [Text Color] [Text Orientation] [Text Color] [Text Orientation]

Rodzaj czcionk Rozmiar czcionk [Font Size] [Font Color] [Text Color] [Text Orientation] [Text Color] [Text Orientation]

1. Jedno państwo ma tylko jedno miasto stołeczne.
2. Wiejska droga zwykle jest zniszczona i wąska.
3. **Zadanie** domowe nie są przyjemnymi rzeczami.

Zadania

4. Na **dokumentcie** musi być **piśmie-urzędowe**.

"Pismo urzędowe" to jest to samo, co "dokument", więc to zdanie trzeba zmienić.

5. Mieszkamy w domu studenckim ~~trzecim~~.

domu studenckim **o numerze 3**.

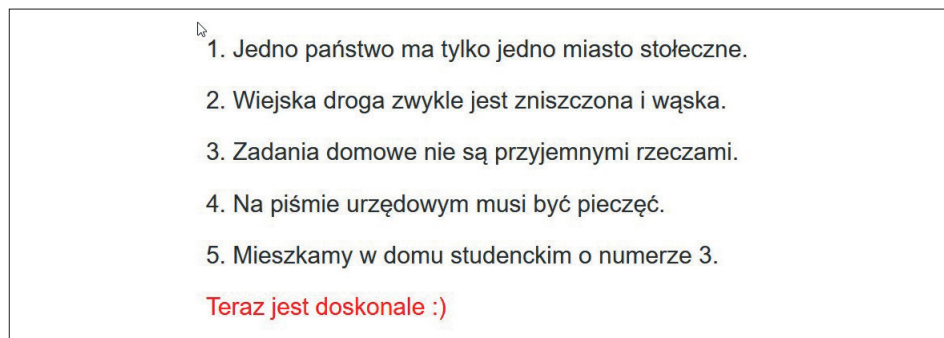
Pomiędzy cyfrą z kropką i pierwszym wyrazem we wszystkich zdaniach powinna być spacja (odstęp), czyli:

1. Jedno...
2. Wiejska...

itd.

W kolejnej próbie proszę zapisać poprawną wersję wszystkich zdań, w których były błędy.

Ilustracja 12. Ćwiczenia w użyciu określonych kolokacji – komentarz do 2. wersji zadania



1. Jedno państwo ma tylko jedno miasto stołeczne.
2. Wiejska droga zwykle jest zniszczona i wąska.
3. Zadania domowe nie są przyjemnymi rzeczami.
4. Na piśmie urzędowym musi być pieczęć.
5. Mieszkamy w domu studenckim o numerze 3.

Teraz jest doskonale :)

Platforma daje też wiele możliwości tworzenia zadań testowych, służących zarówno sprawdzeniu wiedzy przez nauczyciela, jak i samodzielnemu jej utrwalaniu przez studentów. Pytania zamknięte są sprawdzane automatycznie, więc uczący się może szybko uzyskać informacje dotyczące poprawności, zob. ilustracje 13 oraz 14:

Ilustracja 13. Pytania testowe: dopasowanie. Przykład widoku studenta w wypadku odpowiedzi częściowo niepoprawnej

Proszę połączyć podane rzeczowniki z przysługującą im wartością kategorii rodzaju gramatycznego

psisko	N2	✓
państwo (Kowalscy)	N1	✗
muchomor	M1	✗
skrzypce	N1	✗
kelnerka	F	✓
poeta	M1	✓
piskłę	N1	✓
garnek	M3	✓
getry	P2	✗

Poprawnie wybrałeś 5.

Poprawna odpowiedź to: psisko → N2, państwo (Kowalscy) → P1, muchomor → M2, skrzypce → P2, kelnerka → F, poeta → M1, piskłę → N1, garnek → M3, getry → P3

Ilustracja 14. Pytania testowe: prawda–fałsz

Proszę ocenić, czy podane stwierdzenie jest prawdziwe, czy fałszywe:

Rzeczowniki odmieniają się przez rodzaj - jest ich kategorią gramatyczną fleksyjną.

Wybierz jedną odpowiedź:

Prawda

Fałsz ✓

3.2. Zajęcia realizowane zdalnie (w ramach zajęć komplementarnych lub kursu w całości prowadzonego on-line)

Na ilustracjach 15 i 16 przedstawiono propozycje modułów kursu poświęconych realizacji jednego tematu zajęć w całości w formie zdalnej. Zajęcia tego typu powinny zawierać materiały pozwalające na przyswojenie przez studentów wiedzy dotyczącej danego zagadnienia, zastosowanie jej w praktyce, np. poprzez analizę konkretnych faktów językowych bądź wykonanie zadań twórczych, a także na zweryfikowanie, ile wiadomości i umiejętności uczestnik zyskał podczas zajęć. Jak pokazano w p. 2, PM oferuje tyle różnych typów składowych i aktywności, że nauczyciel ma do dyspozycji wręcz nieograniczony wachlarz możliwości pozwalających na przygotowanie naprawdę ciekawych materiałów.

Przeprowadzenie zajęć w całości w formie zdalnej jest szczególnie korzystne dla tematów, przy których realizacji studenci powinni wykazać się dużym wkładem pracy indywidualnej, a także tych, dla których przydatne mogą być źródła dostępne w Internecie; w wypadku tematu pokazanego na ilustracji 15 jest to internetowe kompendium *Dialekty i gwary polskie* pod red. H. Karaś¹⁵, natomiast w realizacji ćwiczeń z tematu na ilustracji 16 bardzo pomocny może być *Słownik gramatyczny języka polskiego* pod red. Z. Saloniego¹⁶.

¹⁵ <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php>

¹⁶ <http://sgjp.pl>

Ilustracja 15. Przykład modułu zajęć realizowanych w całości w formie zdalnej (stylistyka praktyczna)

Temat 6. Terytorialne i środowiskowe zróżnicowanie polszczyzny – dialekty i socjolekty (21.11.2019)

ZAJĘCIA ZDALNE ASYNCHRONICZNE
Termin wykonania zadań: 15.11.2019 (godz. 10.00)-25.11.2019 (godz. 23.59).

Lektury do tematu 6

DIALEKTY I GWARY (obowiązkowe jest zapoznanie się z prezentacją oraz wykonanie testu i 2 zadań)

Terytorialne odmiany polszczyzny - prezentacja

Terytorialne odmiany polszczyzny - test
19 of 19 Attempted

Do testu proszę przystąpić po zapoznaniu się z prezentacją "Terytorialne odmiany polszczyzny".

Terytorialne odmiany polszczyzny - zadanie 1
17 of 19 Submitted

Terytorialne odmiany polszczyzny - zadanie 2: wpisz na forum.

Proszę o zamieszczenie na forum wpisu zawierającego obserwacje dotyczące funkcjonowania gwar w Państwa najbliższym otoczeniu: czy w miejscowościach, z których Państwo pochodzą bądź w których bywają (u rodziny, na wakacjach itp.), mieszkańcy posługują się gwara, a jeśli tak - jaka jest ich charakterystyka (wiek, wykształcenie), z jakich przyczyn to czynią.

* Terytorialne odmiany polszczyzny - możliwość poszerzenia wiedzy (dla chętnych)

- Dialekty i gwary polskie. Kompendium internetowe
- Dialekty polskie - blog
- Bajka o Prasłowianach i pochodzeniu gwar
- Dialektologia UAM - profil Pracowni Dialektologicznej Uniwersytetu Adama Mickiewicza - fb

SOCJOLEKTY (do wykonania: moduł "lekcja" oraz 1 zadanie)

Klasyfikacja środowiskowych odmian języka polskiego - moduł "lekcja"
18 of 20 Attempted


Socjolekty - zadanie
16 of 19 Submitted

Zasadniczą zaletą zajęć zdalnych jest indywidualizacja procesu uczenia się: każdy pracuje sam, w swoim tempie. Taki tryb pracy wymaga jednak nie tylko samodzielności, ale też samodyscypliny. Nauczyciel może wesprzeć studentów w tym zakresie, stosując układ pracy, który można określić jako *kaskadowy* czy *sekwencyjny*. Polega on na tym, że przystąpienie przez studentów do kolejnych zadań w obrębie tematu może być uzależnione od tego, czy zaliczyli zadanie wcześniejsze. Od strony technicznej jest bowiem możliwe, by w wypadku niewykonania poprzednich aktywności bądź niezyskania z nich odpowiedniego progu zaliczeniowego dostęp do kolejnych partii materiału był zablokowany (zob. ilustracja 16).


Ilustracja 16. Przykład modułu zajęć realizowanych w całości w formie zdalnej (gramatyka języka polskiego)


Ćwiczenia w odmianie liczebników (zajęcia zdalne 9: 25.05.2020)

Aktywności obowiązkowe:
 1) zapoznanie się z prezentacją dotyczącą odmiany liczebników;
 2) wykonanie ćwiczeń i testu sprawdzającego.

 Liczebniki - prezentacja

Ograniczony Niedostępne, chyba że: Aktywność Ćwiczenia w odmianie zaimków nieokreślonych - OBOWIĄZKOWE! jest oznaczona jako ukończona


 Liczebniki - ćwiczenia i TEST SPRAWDZAJĄCY

 Not attempted


Do testu proszę przystąpić po zapoznaniu się z prezentacją dotyczącą odmiany liczebnika. W razie wątpliwości proszę korzystać ze "Słownika gramatycznego języka polskiego" (www.sgjp.pl).

Życzę miłej pracy :)

Ograniczony Niedostępne, chyba że: Aktywność Liczebniki - prezentacja jest oznaczona jako ukończona

 Forum: Odmiana liczebników

Tu można zadawać pytania dotyczące odmiany liczebników.

 Zadanie domowe na 1 czerwca 2020 r.

Taki układ może dotyczyć kolejnych składowych w obrębie jednego bloku, ale może też być wykorzystany w strukturze całego kursu: temat kolejny staje się dla studenta dostępny dopiero po zaliczeniu poprzedniego.

Warto dodać, że choć zdalne nauczanie z wykorzystaniem PM ma wiele zalet, to z punktu widzenia kształcenia językowego zajęcia komplementarne wydają się mieć zdecydowaną przewagę nad kursem prowadzonym w całości on-line¹⁷. Nawet regularne spotkania w trybie synchronicznym poprzez towarzyszące kursom na platformie wideokonferencje nie są pełnym odpo-

¹⁷ Z badań Kwiatkowskiej (2018: 288) wynika, że zajęcia komplementarne są formą preferowaną także przez studentów.

wiednikiem bezpośrednich kontaktów wykładowcy i studentów. Wpływ na to mają ograniczenia techniczne, takie jak np. problemy z łączami internetowymi czy korzystanie przez część studentów ze smartfonów, które nie dają odpowiedniego poziomu komfortu pracy z materiałami udostępnianymi na współdzielonym ekranie. Nie są one jednak jedynymi niedogodnościami; wydaje się bowiem, że także w dzisiejszym technicyzowanym *hybrydowym świecie* wciąż bezcenne w nauczaniu wszelkich przedmiotów humanistycznych pozostają relacje „twarzą w twarz”, tworzone z zachowaniem jedności miejsca i czasu, a ich specyfiki nie są w stanie zastąpić żadne formy interakcji dostępne na odległość.

4. Podsumowanie

Jak pokazano, platforma e-learningowa może być na uczelni wyższej bardzo przydatnym narzędziem wspomagającym polonistyczne kształcenie językowe oraz pomocnym środkiem realizacji zadań, które stoją przed dydaktykiem-praktykiem, w tym ich kluczowego elementu: organizacji pracy (por. Komorowska, 2002; Lipińska, 2006). Pozwala także na realizowanie *polifunkcyjności* nauczyciela polonisty, którą postulują Lipińska i Seretny (2019).

Trzeba jednak pamiętać o tym, że mimo iż prezentowana tu platforma ze względu na swoje liczne zalety może być określana mianem „dydaktyki przyszłości” (zob. Kozłowska, 2017: 46; por. także tytuł publikacji *Moodle – narzędziem edukacyjnym XXI wieku* (Majkiewicz, Walasek, 2011)), jej zastosowanie musi być przemyślane i ściśle skorelowane z całym procesem dydaktycznym (uwzględniającym w nauczaniu języka polskiego jako obcego m.in. założenia ESOKJ, 2003), a wybór konkretnych rozwiązań wymaga takiej samej wnikliwej refleksji, jak w wypadku wszelkich metod wykorzystywanych w kształceniu językowym (por. Komorowska, 2002; Seretny, 2006).

Bibliografia

- Awramiuk E. (2016), *Nauczanie języka ojczystego w zmieniającym się świecie – wyzwania edukacyjne*, w: E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI (s. 15–27), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R. (2014, red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Burkacka I., Zdunkiewicz-Jedynak D. (2014), *Platforma Moodle w uniwersyteckiej dydaktyce polonistycznej (językoznawczej) – szanse i zagrożenia*, w: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2 (s. 36–46), Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Dziak A. (2014), *Polonista w erze digitalizacji*, w: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2 (s. 47–59), Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego (uczenie się, nauczanie, ocenianie)*, Council of Europe, oprac. D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, tłum. W. Martyniuk (2003), Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=272&from=publication>.
- Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozłowska J. (2017), *E-learning jako forma doskonalenia studentów uczelni wyższych*, „Rynek – Społeczeństwo – Kultura”, 1(22), 41–47.
- Krzysztofik M. (2014), *Internet w polonistycznej dydaktyce uniwersyteckiej – zagrożenia i korzyści*, w: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2 (s. 111–122), Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kwiatkowska W. (2018), *Mozaikowy wizerunek uczących się w uniwersyteckim kształceniu on-line*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lipińska E. (2006), *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska i A. Setretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (s. 79–98), Kraków: Universitas.

- Lipińska E., Seretny A. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Lipińska E., Seretny A. (2019), *Polifunkcyjność czy specjalizacja nauczyciela polonisty?*, „Kwartalnik Polonicum”, 31–32, 10–18, <http://polonicum.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/05/Polonicum31-32-korekta-2.pdf>.
- Madej M., Faron A., Maciejewski W. (2016), *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej: założenia, doświadczenia, rekomendacje*, Wrocław: Wyższa Szkoła Handlowa.
- Majkiewicz A., Walasek T. (2011, red.), *Moodle – narzędziem edukacyjnym XXI wieku*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Mazgaj R. (2014), *Platforma Moodle dla każdego nauczyciela: praktyczny przewodnik z platformą demo*, Piekary Śląskie: Itstart.
- Morbitzer J. (2015), *O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie*, „Labor et Educatio”, 3, 411–430.
- Okuniewska J. (2013), *Moodle to nie rodzaj makaronu*, <http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/moodle-to-nie-rodzaj-makaronu-2>.
- Rekomendacje MNiSW (2020): *Rekomendacje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*, <https://www.gov.pl/web/nauka/ksztalcenie-zdalne-na-uczelniah>.
- Rozporządzenie MNiSW (2020): *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania niektórych podmiotów systemu szkolnictwa wyższego i nauki w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*, <http://dziennikustaw.gov.pl/D2020000040501.pdf>.
- Seretny A. (2006), *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (s. 131–154), Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2016), *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców. Poziom B2*, Kraków: Prolog Publishing.
- Seretny A., Lipińska E. (2015), *Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność*, „Kwartalnik Polonicum”, 18, 2–9, <http://polonicum.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2015/05/18.pdf>.
- SJP PWN: *Słownik języka polskiego PWN*, on-line: <http://sjp.pwn.pl>.
- Smyrnova-Trybulska E., Stach S., Burnus A., Szczurek A. (2012), *Wykorzystanie LCMS Moodle jako systemu wspomagania nauczania na odległość*, Katowice: Studio Noa.
- Suszał M. (2013), *Moodle: doceni e-learning z platformą Moodle!: ćwiczenia praktyczne*, Gliwice: Helion.

Turula A. (2010), *Nauczyciele języków obcych, moodlemy się!*, „Języki Obce w Szkole”, 3, 58–68, http://jows.pl/sites/default/files/JOWS_3_2010.pdf.

Wierzbicka A. (2019), *Dydaktyczne i komunikacyjne aspekty e-edukacji akademickiej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Summary

USING OF THE MOODLE E-LEARNING PLATFORM IN LANGUAGE EDUCATION AT THE UNIVERSITY LEVEL – FROM THE EXPERIENCE OF A POLISH PHILOLOGIST-GLOTTODIDACTIST

The aim of this article is to share the experience of using the Moodle platform as a tool supporting the teaching of subjects dedicated to Polish language education of students whose native language is Polish and students of Polish philology as a foreign language. The author presents the general advantages of using this tool in academic didactics and gives examples illustrating the usefulness of some system capabilities, which serve well, both the organization of the education process and the achievement by students of the learning outcomes planned for the subjects described.

KEYWORDS: Polish language education, didactic methods and techniques, language skills, e-learning platform

PATRYCJA KOWNACKA
Uniwersytet w Białymstoku

Leksykultura furtką do lokalności – wykorzystanie piosenki hip-hopowej na lektoracie jpjo

STRESZCZENIE: Artykuł zawiera propozycję wykorzystania na lektoracie jpjo w ramach dydaktyki kultury lokalnej leksyki terytorialnej. W celu ustalenia listy jednostek leksykalnych reprezentatywnych dla kultury wspólnej w badaniach zastosowano metodologię stworzoną przez R. Galissona – pragmatykę leksykulturową. Za pomocą ankiet zbadano funkcjonowanie w dyskursie potocznym słownictwa typowego dla mieszkańców Białegostoku, co pozwoliło utworzyć inwentarz leksemów będących dla cudzoziemców furtką do lokalności – przejściem ze statusu „obcego” do „swojego”. Wyodrębniona leksyka została wykorzystana w kilku propozycjach metodycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: glottodydaktyka, nauczanie jpjo, leksykultura, pragmatyka leksykulturowa, kulturem

1. Wprowadzenie

Współczesne lektoraty języka polskiego jako obcego to nie tylko przestrzeń rozwijania sprawności mówienia, czytania, pisania czy opanowywania tajników gramatyki. Każdy lektor, który posiada dobry warsztat, pamięta o tym, że nieodłączną częścią poznawania danego języka jest zanurzenie się w jego kulturze. Dobrym materiałem dydaktycznym może okazać się

piosenka, ponieważ stanowi ona nie tylko urozmaicenie lekcji, ale także skarbnicę leksykalną. Piosenka charakteryzuje się rytmicznością i powtarzalnością, co sprzyja zapamiętywaniu jednostek leksykalnych, struktur, jak też aktywnemu słuchaniu (Hościłowicz, 2016). Kwestię wykorzystania piosenek w nauczaniu jppo poruszały m.in. Anna Rabczuk i Joanna Prędotą (2013), które w swoim dwuczęściowym projekcie zaproponowały zastosowanie utworów muzycznych zarówno w doskonaleniu kompetencji gramatycznej oraz leksykalnej, jak i rozwijaniu wiedzy realio- i socjoznawczej. Ten drugi segment stanowi w pewnym sensie inspirację do napisania niniejszego artykułu.

Warto zaznaczyć, że nieco rzadziej pojawiają się w perspektywie glotto-dydaktycznej analizy potrzeb cudzoziemców w kontekście przyswajania kultury lokalnej i realiów danego miejsca. Grażyna Zarzycka (2005) wprowadziła termin „lingua peryferia” odnoszący się do słownictwa związanego z dziedzictwem regionalnym, zakorzenionym w języku. Z kolei Maciej Rak popularyzuje na polskim gruncie termin „kulturemy”, za pomocą którego określa leksemy niosące za sobą bogate znaczenie kulturowe. Dzięki nim możemy zrozumieć tożsamość danej społeczności. Często bazują one na autostereotypach, dlatego pozwalają cudzoziemcom na zagłębienie się w specyfikę lokalnej pamięci zbiorowej (2015). Badania Raka skłaniają do refleksji nad tym, czy mamy wystarczające środki i materiały dydaktyczne, by pomóc naszym uczniom stać się częścią wspólnoty zamieszkującej „nieoczywiste centra”, czyli miejscowości uznawane za peryferia. Warto pochylić się nad dydaktyką kultury lokalnej w miastach niekoniecznie najbardziej turystycznych. W artykule przedstawiam propozycję wykorzystania lokalnej leksyki na lektoracie odbywającym się w Białymstoku lub w innym miejscu położonym na terenie Podlasia.

W jaki sposób sprawnie połączyć zatem naukę języka z immersją w kulturze lokalnej? Myślę, że ciekawym rozwiązaniem mogłoby okazać się sięgnięcie do tekstów odnoszących się do realiów danego miejsca, wykorzystujących typowe słownictwo, które stanowiłyby drogowskaz dla cudzoziemców nie do końca odnajdujących się w mikrospołeczności. Być może powodem separacji lub marginalizacji cudzoziemców jest właśnie nieznamość kultury wspólnej.

Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej zasób materiałów do nauczania cudzoziemców leksyki lokalnej jest stosunkowo niewielki i niezbyt różnorodny pod względem tekstów bazowych¹. Jednak sytuacja Podlasia w tym kontekście przedstawia się prosperująco. Obecnie rynek wydawniczy proponuje dość wiele książek zaspokajających potrzeby studentów z tego regionu. Powstają liczne publikacje poświęcone poznawaniu leksyki dotyczącej topografii poprzez miejskie legendy podlaskie (Szamryk, Szostak-Król, 2018) czy też nauce kultury lokalnej za pomocą tekstów mniej znanych historii „zakłętých w murach miasta”, regionalizmów, szyldów, piktogramów, nagłówków gazet, komunikatów, a nawet fragmentów wypowiedzi z YouTube’a (Szamryk, 2019). Są to teksty nie tylko dla cudzoziemców, ale i o nich samych, co może sprawić, że studenci będą utożsamiać się z ich bohaterami. Ponadto można zauważyć wzrost zainteresowania podlaską lokalnością, tubylczością, wśród autorów spoza Podlasia. Mam tutaj na myśli *Polskie czytanki* (Gurda, Sosnowski, 2018), w których przedstawiono zwyczaj chodzenia do baru mlecznego „Topolanka” i grillowania na działce. Służy to wyeksponowaniu pewnych popularnych aktywności wśród Polaków.

W niniejszym artykule proponuję nieco inne rozwiązanie, które może być zastosowane w dydaktyce kultury regionalnej na lektoracie języka polskiego. Chodzi o wykorzystanie piosenki, a w przypadku kultury lokalnej Białegostoku – piosenki hip-hopowej. Temat ten wydaje się niewystarczająco podejmowany w językoznawstwie stosowanym. Wiele było artykułów naukowych poświęconych wykorzystaniu piosenki jako materiału dydaktycznego w celu ćwiczenia sprawności słuchania, utrwalania leksyki czy struktur gramatycznych, a przy okazji sprzyjającemu wzrostowi motywacji uczniów do nauki². Jednak żaden z tych tekstów nie zawierał rekomendacji wykorzystywania podczas zajęć piosenek hip-hopowych do promowania kultury peryferyjnej.

¹ Por. np. Dobesz (2004), Dembowska-Wosik, Strzelecka, Zawada (2011), Żák-Caplot (2019).

² Por. np. Pałasz (2013), Rabczuk, Prędoła (2013), Siek-Piskozub, Wach (2008).

W związku z tym, że istnieją głównie publikacje do nauki języka polskiego jako obcego bazujące na tekstach prozatorskich, publicystycznych czy preparowanych, proponuję wzbogacić materiał dydaktyczny o teksty piosenek hip-hopowych, bo to w nich można szukać kolorytu lokalnego, leksyki potocznej, ale i regionalnej. W swoich badaniach wykorzystałam utwory hip-hopowe rapera Ciry, pochodzące z dwóch części płyty o tej samej nazwie „Pocztówki z miasta B.”, wydanej w ramach Stypendium Prezydenta Miasta Białegostoku. Jego piosenki stanowią źródło wiedzy kulturoznawczej, a to z kolei koreluje z metodologią pragmatyki leksykulturowej Roberta Galissona, której założenia opierają się na funkcjonowaniu trzech komponentów: znaku, znaczenia i ładunku kulturowego, spośród których najważniejszym w kontekście moich badań był ten ostatni, bo to on stanowi o istnieniu lokalnych konotacji dostępnych wąskiej grupie mieszkańców.

W artykule przedstawiam również kilka propozycji ćwiczeń, doskonalących przede wszystkim kompetencję leksykalną. Mogą one stanowić inspirację dla lektorów języka polskiego jako obcego, nie tylko zamieszkujących Podlasie. Zaproponowane schematy zadań można wykorzystać do kształcenia zasobów leksykalnych typowych dla każdego regionu. Warto odnaleźć utwory, które w sposób szczególny promują walory danej miejscowości. Celem takich rozwiązań metodycznych jest także potwierdzenie tezy, że znajomość leksyki z określonego rejestru pozwala cudzoziemcom na zmianę z roli „obcego” na „swojego” czyli zanurzenie się w lokalności, a tym samym zrozumienie pewnych kodów znanych jedynie miejscowym. Wybrane przeze mnie piosenki łączą w sobie dwa istotne elementy. Po pierwsze, mieszają się w nich różne odmiany języka – język oficjalny, ale i lokalny (nie zawsze równoznaczny z regionalnym). Dzięki temu studenci poznają nie tylko nazwy formalne, ale też leksykulturę, którą sklasyfikowałam w postaci inwentarza leksemów rozpoznawanych przez mieszkańców Białegostoku. Po drugie, jest to również odpowiedź na ofertę zawartą w podręcznikach. Często mamy w nich do czynienia z anachronizmami oraz eliminacją elementów potocznych, wyrazów nacechowanych emocjonalnie – szczególnie na poziomie podstawowym, zaś dobre piosenki hip-hopowe mogą być podstawą do pokazania różnicowania stylowego.

W książkach do nauczania jppo lokalność zwykle rozumie się jako główne punkty turystyczne na mapie Polski. Jednym z nielicznych podręczników, które odnoszą się do wszystkich regionów Polski, jest *Po polsku po Polsce*. Tutaj z kolei mamy do czynienia z dość „globalnym” ujęciem, bo w publikacji można odnaleźć elementy turystyczne, nazwy własne oraz leksykę odnoszącą się do przyrody. Nagromadzenie tak dużej liczby słownictwa o zróżnicowanym zabarwieniu lokalnym raczej utrudnia uczestnikom kursów na poziomie A1 proces uczenia się, niż pomaga stworzyć wyobrażenie na temat kultury lokalnej.

Uważam, że cudzoziemcy mają prawo, by kroczyć drogą lokalną i odnaleźć subtelną różnicę pomiędzy nazwami niespisanymi na mapach turystycznych lub tablicach informacyjnych a tym, co ujawnia się na płaszczyźnie dyskursu potocznego. Artykuł jest propozycją spojrzenia na glottodydaktykę w aspekcie lokalnym – podlaskim – i dostrzeżenia potrzeb studenta, który rozwija swoje sprawności językowe w mniejszej miejscowości, pozbawionej legendy o smoku wawelskim czy znanych powszechnie atrybutów, takich jak ciupaga. Chodzi o cudzoziemca, dla którego więcej znaczy kościół farny, lokalne bazarki czy fontanna jako punkt lokalizacyjny.

2. Badania ankietowe z zastosowaniem założeń pragmatyki leksykulturowej

2.1. Metodologia

W swoich badaniach stosuję metodologię Roberta Galissona (1991), którą nazwał *pragmatyką leksykulturową*. Była już ona prezentowana i wykorzystywana w pracach poświęconych nauczaniu jppo (por. Pacholarz-Ziółko, 2009; Ligara, 2009). W koncepcji Galissona podstawą selekcji leksemów przynależnych do leksykultury jest identyfikowanie ich nie tylko ze znaczeniem podstawowym, ale także z treścią kultury wspólnej, stanowiącej wartość dodaną. Mowa tutaj o takim słownictwie, na które można byłoby wyprowadzić następujący wzór: znak + znaczenie + ładunek kulturowy.

Zdaniem Galissona należy zastosować nowy sposób percepcji kultury w dydaktyce języka obcego, który opierałby się na kulturze wspólnej, podzielanej, niekiedy nazywanej przez niego kulturą potoczną/codzienną (Ligara, 2009). W celu zbadania, czy leksyka stała się już częścią lokalnej społeczności, można wykorzystać ankietę, która pozwoli ustalić, czy dane słowo należy uznać za rozpowszechnione w dyskursie potocznym i czy dodatkowo przypisuje się mu inną definicję niż tę, która znana jest na płaszczyźnie ogólnopolskiej.

Podążając śladami Galissona, zdecydowałam się przygotować ankietę, która sprawdza znajomość leksemów związanych z szeroko rozumianą kulturą Białegostoku przez rodzimych użytkowników języka. Wybrałam leksykę lokalną (nazwy własne topograficzne, chrematonimy, regionalizmy, typowe skróty i substytucje) z piosenek wydanych na dwóch częściach płyty Ciry „Pocztówki z miasta B.”. W inwentarzu bazowałam głównie na wyrazach i wyrażeniach obecnych w takich utworach, jak: „Pierwsza pocztówka”, „Pogwarki”, „Moje małe sanktuarium”, „Gwiazdy Dawida”, „Samogonka”, „Na ryneczku”. Chodziło o słownictwo, które może stanowić furtkę do lokalnej społeczności, natomiast jego nieznanostwo może być podstawą wykluczenia i wyobcowania.

Leksyka wyekscerpowana z piosenek stała się podstawą do zbudowania kwestionariusza ankiety. Zawierał on listę 49 wyrazów i wyrażeń, a przy jego konstruowaniu wykorzystałam koncepcję badań semajologicznych. Ankietowani zostali poproszeni o zdefiniowanie znaczenia poprzez podanie skojarzeń przypisywanych tym słowom/frazom, nie byli przy tym w żaden sposób nakierowywani na konkretne odpowiedzi. Ankieta została skonstruowana i przeprowadzona online, na platformie Google. Respondentami było 50 osób pełnoletnich, reprezentujących odmienne grupy wiekowe i zawodowe, posiadających różne wykształcenie. Dobór grupy wiekowej wynikał z faktu, że w piosenkach występowały także leksemy znane tylko osobom dorosłym z uwagi na konotacje tych słów (*samogonka*, *Wodopojka*, *rozchodniak*), dlatego wypełnienie ankiety przez nastolatków i dzieci mogłoby zaburzyć wyniki sondy. Takie zróżnicowanie wiekowe grupy ankietowanych ma ogromne znaczenie, ponieważ zgodnie z metodologią Galissona chodzi tu o odnalezienie leksemów, które będą tworzyć inwentarz wyrazów reprezentujących *kulturę wspólną*. Większość ankietowanych to mieszkańcy

Białegostoku, ale w badanej grupie znalazły się również osoby przebywające w tym mieście nieco krócej.

Inspiracją do wykorzystania ankiety we wspomnianej przeze mnie formie był artykuł Magdaleny Pacholarz-Ziółko (2009). Autorka posłużyła się w swoich badaniach metodologią Galissona. Wyznaczyła kilkadziesiąt leksemów typowych dla polskiej leksykultury, a następnie skonfrontowała je ze znajomością wśród rodzimych uczestników języka oraz cudzoziemców uczęszczających na kursy języka polskiego na poziomie B1, B2 i C1. Postanowiłam nieco zmodyfikować zaproponowaną przez Pacholarz-Ziółko strukturę ankiety, co wynika z różnicy w doborze obszaru i respondentów. Badania wspomnianej językoznawczynie były holistyczne, bo odnosiły się do konotacji Polaków reprezentujących różne regiony, natomiast w swoich analizach skupiam się tylko na mieszkańcach średniej wielkości miejscowości – Białegostoku – stąd też zbiór reprezentatywnego słownictwa zawierającego wspólny ładunek kulturowy dla białostoczan jest nieco okrojony. Trudno byłoby również opracować tabelę, w której zostałyby wypełnione równomiernie wszystkie pola semantyczne / kategorie zaproponowane przez badaczkę.

2.2. Inwentarz białostockich leksemów. Wyjście z obcości wejściem do swojskości

Badanie ankietowe pozwoliło określić, jaka leksyka pochodząca z utworów muzycznych rapera Ciry reprezentuje kulturę wspólną mieszkańców Białegostoku. Do celów glottodydaktycznych stworzyłam inwentarz białostockich leksemów. Jego wykorzystanie na poziomie A1/A2 mogłoby dać początkującym użytkownikom języka polskiego szansę na włączenie do kręgu lokalnej społeczności.

W inwentarzu znalazły się tylko te leksemy (łącznie 36), których definicje podało co najmniej 75% badanych rodzimych użytkowników języka polskiego. Uwzględniłam w nim trzy kategorie: jednostkę leksykalną, skojarzenia i wspólny ładunek kulturowy. W pierwszej kolumnie tabeli można znaleźć wyrazy pochodzące bezpośrednio z piosenki, w drugiej zaś umieszczam najczęściej występujące skojarzenia, synonimy, konotacje i wspomnienia ankietowanych,

które mają związek z danym leksemem. W ostatniej kolumnie podaję wspólny ładunek kulturowy, będący wypadkową odpowiedzi ankietowanych. Warto wspomnieć, że często podane przez rodzimych użytkowników języka wyrazy bliskoznaczne są zwykle stosowane w dyskursie potocznym i należy wprowadzać je cudzoziemcom w specjalnych ćwiczeniach, które będą polegać na łączeniu słów o podobnym znaczeniu. Należy wziąć także pod uwagę fakt, że nie każdy z wyrazów jest utrwalonym związkiem frazeologicznym lub leksemem, który posiada więcej niż jedno znaczenie. Pozostałam je jednak w tabeli, ponieważ są one obciążone dość dużym ładunkiem kulturowym, przede wszystkim indywidualnymi konotacjami łączącymi się niekiedy w zbiory.

Sposób podziału leksemów na pięć kategorii wynika z inspiracji badaniami Pacholarz-Ziółko (2009), która odniosła się w nich do typów Gallissona. Poniższe tabele są modyfikacją poprzednich analiz, zaadaptowaną do lokalnej leksyki białostockiej/podlaskiej. Zostały wyodrębnione cztery kategorie: I. słownictwo o wspólnym ładunku kulturowym, wynikającym ze skojarzenia z nazwami miejsc własnych i pospolitych z formami spędzania czasu, grupami lub stereotypami, II. słownictwo o wspólnym ładunku kulturowym wynikającym z ogólnej wiedzy, III. słownictwo o wspólnym ładunku kulturowym reprezentowane za pomocą postaci historycznych lub współczesnych, IV. słowa-artefakty o wspólnym ładunku kulturowym odwołujące się do zwyczajów i tradycji.

Tabela 1. Słownictwo o wspólnym ładunku kulturowym, wynikającym ze skojarzenia z nazwami miejsc własnych i pospolitych z formami spędzania czasu, grupami lub stereotypami (I grupa)

Jednostka leksykalna	Skojarzenia	Wspólny ładunek kulturowy
<i>Aleja Bluesa</i>	„gwiazdy”, „klawisze”, „fortepian”, „droga na Planty”, „space-ry”, „uliczka z nazwami gwiazd Bluesa”, „odciski dłoni”, „klawiszowy chodnik”, „przeście pomiędzy Rynkiem a Legionową”	‘chodnik z klawiszami fortepianu, tabliczkami i odciskami dłoni znanych bluesmanów; stanowi przejście pomiędzy Rynkiem Kościuszki a ul. Legionową’

Jednostka leksykalna	Skojarzenia	Wspólny ładunek kulturowy
<i>Bema</i>	„ulica”, „osiedle”, „przychodnia”, „dawna hala mięsna”, „odzież używana”, „dawniej najlepszy szmateks”, „Jumper”, „niebezpieczeństwo”, „wojsko”, „straż graniczna”, „komenda”, „zawadiacka ulica”, „blokowisko”, „osiedle kiboli”	‘osiedle/ulica, na której znajdowała się kiedyś hala mięsna; obecnie kojarzona z przychodnią, służbami publicznymi, odzieżą używaną; niebezpieczna dzielnica’
<i>Central</i>	„dom towarowy PSS”, „pani z wąsami”, „PRL”, „stary/wieczny/pierwszy/duży sklep ze wszystkim”	‘pierwszy duży dom towarowy w centrum miasta, który utrzymany jest w duchu PRL; często kojarzony jest z dawną sprzedawczynią z wąsami’
<i>Dojki</i>	„zalew”, „plaża”, „osiedle”, „stawy”, „lato”, „imprezy”	‘zalew z plażą; stawy’
<i>Fama</i>	„lokal przy kinie Forum”, „klub muzyczny”, „koncerty”, „kultura”, „kawiarnia”, „za mało liczna publiczność”, „wiecznie niewykorzystany potencjał”	‘klubokawiarnia przy kinie Forum; miejsce koncertów i wydarzeń kulturalnych, na których nie zawsze gromadzi się liczna publiczność’
<i>fontanna</i>	„miejsce orientacyjne zbiórki, spotkań”, „na Rynku Kościuszki”, „centrum rynku”	‘miejsce orientacyjne, punkt zbiórki na Rynku Kościuszki’
<i>fontanny</i>	„kolorowe fontanny na Plantach”	‘kolorowe fontanny w parku Planty’
<i>Hortex</i>	„bar mleczny”, „tanie paszteciki z pieczarkami”, „pizza”, „tanie i smaczne jedzenie, obiady” „kawiarnia/cukiernia na Skłodowskiej”, „lody”, „desery”, „ciasta”, „dzieciństwo”, „PRL”, „za dzieciaka”, „studia”	‘bar mleczny przy ulicy Skłodowskiej oferujący tanie obiady’ ‘cukiernia z deserami, ciastami i lodami, kojarzona z czasami dzieciństwa i okresem PRL-u’

Jednostka leksykalna	Skojarzenia	Wspólny ładunek kulturowy
<i>Jurowiecka</i>	„Galeria Jurowiecka”, „ulica”, „dawny rynek”, „rynieczek”, „magia nieistniejącego rynku”, „stary stadion”, „nielegalny bazarek”	‘obecnie jedna z głównych ulic w centrum oraz nazwa centrum handlowego; kiedyś znajdował się tam rynek oraz stadion; obecnie miejsce nielegalnych bazarków’
<i>katedra</i>	„fara”, „kościół farny”, „czerwony kościół”, „czerwona cegła”, „droga krzyżowa”, „protesty przeciw marszowi równości”, „modlitwa”	‘główny kościół katolicki, który określany jest potocznie kościołem farnym lub czerwonym; wokół niego odbywają się główne wydarzenia religijne, ostatnio i manifestacje’
<i>Kawaleryjska</i>	„duży rynek”, „bazar”, „kupowanie jeansów”, „mierzenie za kotarą”	‘duży rynek z różnorodnym towarem przy ulicy Kawaleryjskiej’
<i>Kiernusy</i>	„targ staroci”, „karczma”, „zajazd”, „swojskie jedzenie”, „żubry”, „Tykocin”, „odskocznia”, „atrakcja”	‘wieś nieopodal Tykocina; kojarzona z targiem staroci, karczmą, żubrami i swojskim jedzeniem’
<i>Madro</i>	„rynek”, „bazar”, „ul. Zwycięstwa”, „tanie papierosy z Białorusi”, „kicz”, „chłam”, „podróbki”, „tandeta”, „relikt”, „czasy szkolne”	‘rynek przy ulicy Zwycięstwa; można tam kupić ubrania, ale i tanie papierosy ze Wschodu; kojarzony z czasami dzieciństwa i tandetą’
<i>Opalek</i>	„sklep PSS Społem”, „przeziła obsługa”, „szpital”, „Koszałek Opalek”, „konwalie kupione od starszej pani pod sklepem”, „market, pod nim drobni handlarze”	‘sklep PSS Społem, przez niektórych nazywany potocznie »koszałek opalek«; obok niego znajdują się niewielkie stoiska handlarzy’
<i>pałac</i>	„pałac Branickich”, „Medyk”, „atrakcja turystyczna w mieście, zabytek”	‘główna atrakcja turystyczna w mieście; obecnie jedna z siedzib Uniwersytetu Medycznego’

Jednostka leksykalna	Skojarzenia	Wspólny ładunek kulturowy
<i>Polibuda</i>	„politechnika”, „studenci”, „kampus przy ulicy Wiejskiej”, „juwenalia”, „murki”, „grill”, „piwo”	‘potoczna nazwa Politechniki Białostockiej; kampus przy ulicy Wiejskiej nazywany »murkami«; przestrzeń spotkań studentów, robienia grilla, spożywania piwa; miejsce odbywania się juwenaliów’
<i>Pub Fiction</i>	„popularny pub przy Suraskiej”, „podziemia”, „okres studiów”, „czas po pracy”, „Erasmusi”, „młodzież”	‘popularny pub przy ulicy Suraskiej, który większość białostoczan kojarzy z okresem studiów’
<i>ratusz</i>	„uśmiechnięty”, „uśmiech”, „rynek”, „centrum”, „muzeum”, „miejsce spotkań”	‘budynek w centrum miasta na Rynku Kościuszki z tarczą zegara przypominającą uśmiech. Mieści się w nim muzeum’
<i>ryniec</i>	„Jurowiecka”, „Gajowa”, „na Dzieścięcinach”, „na Mickiewicza”, „na Piasta”, „pod sklepem”, „Kawalerska”, „Madro”	‘targ warzywny lub spożywczy, bazarek osiedlowy, stragany, często obsługiwane przez osoby w starszym wieku; przy sklepie stoiska z podrabianymi ubraniami’
<i>rynek</i>	„Rynek Kościuszki”, „na Kawalerskiej”, „Madro”	‘centrum miasta, deptak, stare miasto, targ, miejsce handlu, giełda’
<i>zwierzyniec</i>	„zoo”, „park”	‘inaczej zoo Akcent, Park Zwierzyniecki’

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Słownictwo o wspólnym ładunku kulturowym, wynikającym z ogólnej wiedzy (II grupa)

Jednostka leksykalna	Skojarzenia	Wspólny ładunek kulturowy
<i>disco polo</i>	„muzyka Podlasia”, „Białystok zagłębiem”, „Zenek / Zenek Martyniuk”, „nie ma bez niego wesela”, „festyn”, „zabawa”, „biesiada”, „tandeta”, „przypał”, „żenada”, „zguba narodowa”	‘rodzaj muzyki z Podlasia, którego głównym reprezentantem jest Zenon Martyniuk. Zwykle pojawia się na weselach i zabawach, zaś przez część mieszkańców uznawana jest za powód do wstydu’
<i>Jaga</i>	„Jagiellonia”, „klub piłkarski”, „klub sportowy”, „Duma Podlasia”, „Jedyna Niepokonana Jaga Kochana”, „żółto-czerwoni”, „szalik”, „kibice”, „kibole”, „kibicowanie”, „głośne zachowanie”, „lokalny patriotyzm”, „blokery”	‘klub piłkarski, który uznawany jest za „dumę Podlasia” ‘kibice, artefakty i zachowania związane z kibicowaniem, niekiedy utożsamiane z chuligaństwem’
<i>(Podlaska) Oktawa Kultur</i>	„festiwal”, „folklor”, „kultura ludowa”, „wydarzenie kulturalne”, „ impreza dla starszych ludzi”	‘festiwal promujący folklor muzyczny i taneczny z różnych krajów; wśród publiczności są najczęściej osoby starsze’
<i>samogonka</i>	„domowa wódka”, „alkohol”, „bimber”, „spirytus”, „wódka własnej produkcji”, „pędzona w lesie, na wsi”, „Duch Puszczy”, „presja”, „pojawia się na weselu, dożynkach”	‘alkohol, bimber, pędzony w domowych warunkach, często w lesie, na wsi; termin często kojarzony z Podlasiem ze względu na znany alkohol o nazwie »Duch Puszczy«’, ‘alkohol spożywany na weselu, dożynkach lub innych uroczystościach wiejskich, często pod presją i namową gości lub gospodarzy’
<i>śledzik/ śledzikowanie</i>	„ryba”, „zagryzka”, „postne danie”, „wigilia” „gwara podlaska”, „sposób mówienia”, „regionalizm” „seplenienie”, „akcent” „Podlasianin”, „nazwa białostoczanina” „sklep z pamiątkami”	‘ryba w oleju, często spożywana podczas świąt jako zagryzka do alkoholu’ ‘specyficzny akcent mieszkańców Białostocczyzny, a także regionalizmy; często określany gwarą’ ‘nazwa mieszkańca Białegostoku, Podlasia’ ‘sklep z pamiątkami przy ulicy Kilińskiego’

Tabela 3. Słownictwo o wspólnym ładunku kulturowym reprezentowane za pomocą postaci historycznych lub współczesnych (grupa III)

Jednostka leksykalna	Skojarzenie	Wspólny ładunek kulturowy
<i>Białówna</i>	„ulica w centrum”, „lekarka”, „imprezy”	‘nazwa ulicy w centrum miasta na cześć lekarki – Ireny Białówny’
<i>grajek na Suraskiej</i>	„akordeonista”, „akordeon”, „pan pochodzenia wschodniego”, „Białoruś”, „fajny gość”, „niezniszczalny Białorusin”, „białoruskie/rosyjskie szlagiery”	‘akordeonista z Białorusi, który wykonuje białoruskie lub rosyjskie szlagiery nieopodal ulicy Suraskiej’
<i>Malmed</i>	„żydowski bohater białostockiego getta” „Icchok”, „polski Żyd” „kebab”, „Tokaj”, „Multibrowar”, „M7”	‘nazwa ulicy na cześć żydowskiego bohatera białostockiego getta; skupisko restauracji, pubów i znanego lokalu z kebabem’
<i>pies Kawelin</i>	„brzydal”, „brzydka rzeźba”, „straszy dzieci”, „posąg/buldog w parku”	‘rzeźba w parku przedstawiająca brzydkiego psa’
<i>Sopoćko</i>	„Michał”, „błogosławiony ksiądz”, „patron Białegostoku”, „miłosierdzie”, „od św. Faustyny Kowalskiej” „kościół na Białostoczku”, „sanktuarium”	‘błogosławiony ksiądz katolicki kojarzony z miłosierdziem; spowiednik św. Faustyny Kowalskiej’ ‘sanktuarium lub kościół pod jego wezwaniem’
<i>Zamenhof</i>	„esperanto”, „twórca esperanto”, „Żyd”, „pomnik przy Malmeda”, „restauracja”, „centrum Zamenhofa”, „ulica”	‘Żyd, twórca języka esperanto; w Białymstoku znajduje się centrum jego imienia, ulica oraz restauracja o nazwie Esperanto’

Źródło: opracowanie własne.

Tabela. 4. Słowa-artefakty o wspólnym ładunku kulturowym odsyłające do zwyczajów i tradycji (grupa IV)

Jednostka leksykalna	Skojarzenia	Wspólny ładunek kulturowy
<i>kartacz</i>	„duża pyza z mięsem”, „kluska ziemniaczana”, „kuchnia podlaska/regionalna”	‘duża pyza z ziemniaków; typowa potrawa dla kuchni podlaskiej’
<i>rozchodniak</i>	„ostatni kieliszek wódki przed wyjściem / na pożegnanie / na do widzenia / na koniec”	‘zwyczaj na Podlasiu polegający na wspólnym wypiciu kieliszka wódki przed wyjściem z imprezy’
<i>samogon</i>	„domowa wódka”, „alkohol”, „bimber”, „spirytus”, „wódka własnej produkcji”, „pędzona w lesie, na wsi”, „Duch Puszczy”, „presja”, „pojawia się na weselu, dożynkach”	‘alkohol, bimber, pędzony w domowych warunkach, często w lesie, na wsi; termin często kojarzony z Podlasiem ze względu na znany alkohol o nazwie »Duch Puszczy«, ‘alkohol spożywany na weselu, dożynkach lub innych uroczystościach wiejskich, często pod presją i namową gości lub gospodarzy’
<i>weselicho</i>	„huczne wesele na wsi”, „wiejskie wesele”, „potupaja”, „w remizie”, „stodoła”, „duże”, „zabawa”	‘duże wiejskie wesele kojarzone z dobrą zabawą; może odbywać się w stodole, remizie; nazwa popularna na Podlasiu’
<i>żeniaczka</i>	„ślub”, „ożenek”, „kawaler”, „komuś się spieszy do ślubu”	‘ożenić się; spieszyć się do ślubu, np. żeniaczki mu się zachciało – tak mówi się na Podlasiu’

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe badania pozwoliły mi wyróżnić jednostki leksykalne o zabarwieniu lokalnym, które funkcjonują w języku potocznym mieszkańców Białegostoku. Uzyskane wyniki wskazują jednoznacznie, że najmniej znane były wśród ankietowanych postaci historyczne lub współczesne. Chociaż ich nazwiska funkcjonują w nazwach ulic, to rzadziej respondenci wiążą je

z konkretnymi wydarzeniami i faktami biograficznymi. Zgromadzona leksyka może okazać się przydatna dla cudzoziemców i spełnić funkcję włączającą do lokalnej społeczności, szczególnie przy specjalnych okazjach i rytuałach.

3. Propozycje metodyczne

W drugiej części artykułu przedstawię kilka propozycji wykorzystania omówionej przeze mnie warstwy leksykalnej w praktyce glottodydaktycznej. Umieszczam tutaj ćwiczenia, które mogą zostać wykorzystane podczas lektoratów – głównie na najniższych poziomach – A1/A2. W ten sposób chciałabym zachęcić do stosowania ćwiczeń z leksyką lokalną już na początkowych etapach nauki języka polskiego. Wszystkie ćwiczenia odnoszą się do tekstu piosenki „Pierwsza pocztówka” Ciry. O innych utworach, w których funkcjonuje leksyka lokalna, wspominam w punkcie poświęconym badaniom ankietowym.

Co może okazać się walorem wykorzystania piosenki podczas zajęć z elementami dydaktyki kultury lokalnej? Uczestnicy kursu mogą odnosić jej treść do własnych skojarzeń z danymi miejscami lub zjawiskami. Pierwsze ćwiczenie (Ćwiczenie nr 1) to typowe zadanie polegające na uzupełnianiu luk podczas słuchania utworu. Jest to jedynie pretekst do zawiązania dyskusji na temat śledzikowania, disco polo, barów mlecznych czy obleganej plaży miejskiej. Dzięki temu ćwiczeniu studenci utrwalają nie tylko nazwy topograficzne, których znajomość może okazać się drogowskazem w codziennym poruszaniu się po mieście, ale też leksykulturę wprowadzającą ich do lokalnej społeczności.

Dużą rolę w utrwalaniu leksyki odgrywają także dryle językowe. Można jednak nawiązać do tej techniki i połączyć ją z doskonaleniem kompetencji receptywnej – czytania ze zrozumieniem (Ćwiczenie nr 2). W banku słów należy umieścić nazwy własne, a następnie poprosić studentów o dopasowanie ich do przystępnych definicji.

Ciekawym ćwiczeniem może być także uzupełnianie luk w tekście na pocztówce (Ćwiczenie nr 3) lub w bardziej uwspółcześnionej wersji – SMS-ie.

Tutaj też rozwijamy kompetencję leksykalną w połączeniu z czytaniem. Cudzoziemiec ma szansę zetknąć się ze stylem nieformalnym, ponieważ pojawiają się nazwy potoczne, skróty, ale nie tylko. Ma to za zadanie wskazać, że taki dyskurs nie bazuje jedynie na formach slangowych, ale również zawiera elementy stylu pośredniego.

Nie mniej angażującym ćwiczeniem może okazać się gra z wykorzystaniem kości (Ćwiczenie nr 4) doskonaląca sprawność mówienia. Uczestnicy mają za zadanie pracować z mapami Białegostoku i tym samym wcielić się w rolę miejscowego lub przybysza. Chociaż taka gra symulacyjna może wydawać się anachroniczna, bo większość osób korzysta obecnie z Google Maps, to dzięki temu zadaniu kursanci mogą lepiej zorientować się, jak wiele miejsc należy jeszcze odkryć, a dodatkowo poznają rekomendacje innych uczestników kursu. W związku z tym ćwiczenie zyskuje dodatkowy walor – integrujący grupę uczących się.

ĆWICZENIE NR 1

Podczas słuchania nagrania proszę uzupełnić luki w tekście piosenki wyrazami z banku słów.

Aleją Bluesa, Hortex, śledziki, pies Kawelin, Rynku Kościuszki,
Central, parku Planty, Fama, pałac, Dojki

Cira – Pierwsza pocztówka

Chodzę po centrum, schowany w kaptur, obserwuję miasto.
Staję się Białymstokiem, małym krokiem w inny wymiar, paszport.
Michał Ciruk znów po cichu ściera Nike'i.
Gdzie była wodopojka, Sienny Rynek i Chanajki?
Mijam stary Gryf, stary Loft i Odeon,
Białoruski grajek na Suraskiej dzierży akordeon.
Lubię pocziwy _____ 1, to PRLu relikht.
Tu pracowała pani z wąsem, wszyscy ją widzieli.

Pamiętam puste schody, za rękę brałem matkę.
Kto nie bał się upiornych stopni na dworcową kładkę?
Gładko wracam, wydeptuję znane dróżki.
Białostoczanki spacerują po _____ 2. Nie wyrwę tych anielic
dziś, bo co im dam w podarku?
W dodatku, wyglądam jak ten _____ 3 z parku.
Szukam kartki i ołówka, pisać chcę,
Pierwsza pocztówka z miasta B.
Wysyłam pokój, z Białegostoku, do ludzi wokół
To miasto B.
Na każdym kroku, tyle uroku, spróbuj to poczuć
To miasto B. (×2)

Snuję się _____ 4, przesmykiem pod _____ 5,
W zakamarku blanty w _____ 6, lont odpalam.
Podaj gwizdek, na spalonym piszę prawie zawsze.
Jak Franek, łowca bramek, gryzę trawę w szesnastce.
Stresy na bok, bulwar się rozwidla.
Herkulesy, tu mój padre, śmigam na Riedla.
Tu, ja za _____ 7, na luzie ktoś przyjdzie.
Na polibudzie moi ludzie robią wódkę przy Gwincie.
Upalny lipiec, kamienice stają się gorące.
Na _____ 8, na Pólko, na glinki albo Nowodworce.
Truskawkowy koktajl, pieczarki to _____ 9,
A polska pizza na Skłodowskiej kosztowała piątkę.
Polska bez zaścianek, _____ 10, disco polo.
Mam do nich jedną prośbę, niech się wszyscy odczepią!
Może kiedyś, to przekona tego mówcę
I odczyta dedykację na wyblakłej pocztówce.
Wysyłam pokój, z Białegostoku, do ludzi wokół.
To miasto B.
Na każdym kroku, tyle uroku, spróbuj to poczuć.
To miasto B. (×2)

ĆWICZENIE NR 2

Proszę dopasować podane nazwy do opisów.

A. pies Kawelin B. disco polo C. śledziki
D. Rynek Kościuszki E. Central F. Aleja Bluesa

1. Tam kupisz artykuły biurowe i plastyczne, chemię, prezenty, sprzęt RTV i AGD. To najstarsze centrum handlowe w Białymstoku.

2. To jest centrum Białegostoku. Tam jest ratusz i fontanna. Kiedyś ludzie tam sprzedawali i kupowali. Teraz są tam organizowane jarmarki, gdzie można kupić regionalne produkty.

3. W parku Planty jest pewien pomnik. Jest on bardzo brzydki. Ma cztery nogi, oczy, nos i zęby. Turyści lubią się z nim fotografować.

4. Tam są czarne i białe tablice z imionami popularnych muzyków. Wyglądają jak fortepian. _____
5. Tak nazywa się mieszkańców Białegostoku, ponieważ mają swój specjalny język regionalny. To jest też nazwa ryb.

6. Podlasie jest stolicą tego gatunku muzycznego. Jest to muzyka taneczna. Najpopularniejszym artystą jest Zenon Martyniuk z grupy Akcent.

ĆWICZENIE NR 3

Proszę uzupełnić luki w pocztówce podanymi formami nazw miejsc, które znajdują się w Białymstoku.

Rynku Kościuszki, Dojki, Polibudzie,
Pałac Branickich, parku Planty, Hortexu

Białystok, 20.01.2020 r.

Cześć Kasiu!

W Białymstoku jest teraz zimno, ale latem uwielbiam jeździć na _____1. Tam jest fajna plaża i można popływać! Mamy tu też piękny _____2. z ogrodem. Tam jest rektorat mojego uniwersytetu. Po praktykach w szpitalu chodzę na naleśniki do _____3. Czasem mi smutno, bo moi najlepsi koledzy studiują na _____4. Często spotykam się z przyjaciółmi na _____5. Tam jest też ratusz i wiele kawiarni. Wieczorem chodzę do _____6. Tam są kolorowe fontanny.

Pozdrawiam Cię serdecznie
Selim



Katarzyna Sienkiewicz

ul. Bracką 20/59

15-291 Kraków

ĆWICZENIE NR 4

„Akcja-lokalizacja” – ćwiczenie doskonalące sprawność mówienia. Studenci odgrywają dwie role – osoby zagubionej w mieście i miejscowego. Przed rozpoczęciem zabawy można ustalić zadania na zasadzie losów (OZ – osoba zagubiona, OM – miejscowy). Studenci otrzymują mapę Białegostoku. Najlepiej, żeby zawierała ona legendę z nazwami obiektów miejskich występujących w piosence i ich zdjęcia. Dodatkowo można włączyć miejsca, które są z nimi powiązane. Punktem startowym jest Dworzec PKS. Studenci kolejno w parach rzucają dwukrotnie kością i na bieżąco tworzą dialogi z pytaniem o drogę, związane z wylosowanym obiektem miejskim. Korzystają z informa-

cji zawartych na mapie. W przypadku wylosowania miejsc zaznaczonych na czerwono, uczniowie mają za zadanie wykazać się kreatywnością lub odnieść się do informacji z własnego życia. Można zasugerować, że mają prawo zmienić tożsamość, jeśli nie chcą zdradzać szczegółów z życia prywatnego. Podczas gry stosują się do informacji zawartych na planszy, a także wykorzystują proste konstrukcje: jak dojechać?, gdzie jest?, które mogą pojawić się podczas codziennych konwersacji. Podkreślone formy wystąpiły bezpośrednio w piosence Ciry.

Załącznik do ćwiczenia nr 4

Liczba oczek	•	••	•••	••••	•••••	••••••
•	<u>Park Planty</u>	<u>Plaża miejska: Dojlidy</u>	<u>Pałac Branickich</u>	<u>Ulubiony pomnik w mieście</u>	<u>Super miejsce na randkę!</u>	<u>Fama</u>
••	<u>Pies Kawelin</u>	<u>Sienny Rynek</u>	Uniwersytet Medyczny	<u>Hortex</u>	<u>Punkt spotkań</u>	<u>Rynek Kościuszki</u>
•••	Bar „Wodopojka”	<u>Park Planty</u>	<u>Miejsce, którego nie lubisz</u>	Uniwersytet Medyczny	<u>Gdzie sprzedają najlepszą kawę w mieście?</u>	<u>Central</u>
••••	<u>Politechnika Białostocka</u>	<u>Gdzie lubisz robić zakupy?</u>	<u>Który teatr wolisz?</u>	<u>Sienny Rynek</u>	<u>Twój dom</u>	<u>Miejsce, w którym się uczysz/ studiujesz/ pracujesz</u>
•••••	<u>Najlepszy park w mieście</u>	Muzeum Podlaskie	Esperanto Cafe	<u>Twój ulubiony klub</u>	Ratusz	<u>Nudne Muzeum</u>
••••••	<u>Najlepsze miejsce na koncerty</u>	<u>Ulubione kino</u>	<u>Miejsce, w którym lubisz biegać</u>	Kino Forum	<u>Super miejsce na relaks!</u>	<u>Aleja Bluesa</u>

4. Zakończenie

Poczynione przeze mnie badania ankietowe pozwoliły mi na dokonanie selekcji leksyki stanowiącej wyraz kultury wspólnej mieszkańców Białego stoku i Podlasia. Potwierdziły również, że piosenka może stanowić bogaty materiał leksykalny w kontekście dydaktyki kultury lokalnej. Jednak zastosowanie takiego środka dydaktycznego może nieść za sobą ryzyko tego, że uczestnicy kursu będą odczuwali trudności w komunikacji poza zamieszkiwanym regionem. Warto pamiętać, że wskazane przeze mnie słownictwo i propozycje ćwiczeń dydaktycznych stanowią pewien kontekst do głównej części zajęć jpjo. Nie wyklucza to wprowadzania wiadomości na temat kultury ogólnopolskiej, która z pewnością stanowi klucz do zrozumienia tego, co moglibyśmy określić mianem ładunku kulturowego na poziomie regionalnym.

Uważam, że wprowadzanie elementów leksyki lokalnej podczas lektora-tów umożliwia studentom poznanie tego, co swojskie i świadczące o tożsamości zbiorowej. Znajomość tego kodu i rytuałów językowych może w pewnym stopniu otworzyć furtkę do regionalnej społeczności.

Mam nadzieję, że moje refleksje staną się inspiracją dla innych lektorów do czynnego wprowadzania elementów „lokalnych”, a tym samym zachęcą do eliminacji tekstów anachronicznych, pozbawionych kolorytu lokalnego i zabarwienia typowego dla dyskursów potocznych.

Włączenie leksyki wyekscerpowanej z hip-hopowych piosenek do programu kursów języka polskiego ma być zarazem istotnym elementem procesu rozumienia przez uczących się sposobu funkcjonowania i komunikowania się lokalnej wspólnoty, w której im przyszło przez jakiś czas mieszkać i pracować.

Bibliografia

- Dembowska-Wosik I. (2010), *Nomina propria w tekstach związanych z kulturą lokalną – poszerzanie wiedzy o świecie czy przeszkoda w rozumieniu tekstu? (na podstawie tekstów o Łodzi)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 17, 123–130.

- Dembowska-Wosik I., Strzelecka A., Zawada A. (2011), *Spacerkiem po Łodzi i okolicy. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego dla cudzoziemców*, Łódź: Drukarnia i Wydawnictwo „Piktor”.
- Dobesz U. (2004), *Spacery po Wrocławiu: teksty do ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu dla cudzoziemców*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Galisson R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, b.m.
- Gębał P.E. (2010), *Nauczanie kultury i realiów w dydaktykach języków światowych*, w: P.E. Gębał, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* (s. 26–46), Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Gurdak W., Sosnowski W. (2018), *Polskie czytanki 2. Teksty do czytania i słuchania dla uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie B1*, Warszawa: KJV Digital Sp. z o.o.
- Hościłowicz M. (2016), *Posłuchaj, to do ciebie, czyli jak wykorzystanie piosenek pomaga rozwijać sprawności receptywne*, <http://jows.pl/sites/default/files/hoscilowicz.pdf>, dostęp: 25.03.2020.
- Ligara B. (2009), *Perspektywa kulturoznawcza nauczania kodu: teoria leksykultury Roberta Galissona*, w: W.T. Miodunka (red.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej* (s. 147–184), Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Pacholarz-Ziółko M. (2009), *Leksykultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: W.T. Miodunka (red.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej* (s. 119–146), Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Pałasz P. (2013), *Piosenka popularna jako materiał dydaktyczny oraz możliwość jej wykorzystania na zajęciach lektoratowych z języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 20, 349–356.
- Rabczuk A., Prędoła J. (2013), *W dobrym tonie – wykorzystanie piosenek w JPfJO*, w: J. Mazur, A. Małycka, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 2 (s. 193–203), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rak M. (2015), *Rozstrzygnięcia terminologiczno-metodologiczne*, w: M. Rak, *Kulturomy pohalańskie* (s. 11–34), Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny A. (2015), *Słownictwo a sprawności receptywne: słuchanie, czytanie*, w: A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* (s. 169–202), Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Siek-Piskozub T., Wach A. (2008), *Motywuująca funkcja muzyki i piosenki w nauczaniu języka obcego*, w: Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t. 2 (s. 143–154), Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Szamryk K.K. (2019), *Spacerem po Białymstoku*, Białystok: Wydział Filologiczny, Uniwersytet w Białymstoku.
- Szamryk K.K., Szostak-Król K. (2018), *Podlasie w legendach. Teksty z ćwiczeniami dla obcokrajowców*, Białystok: Wydział Filologiczny, Uniwersytet w Białymstoku.
- Tambor J., Majkiewicz A. (2009), *Śpiewaję po polsku*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zarzycka G. (2005), *Linguakultura polska. Próba opisu*, w: P. Gancarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej: materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej* (s. 313–326), Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Zarzycka G. (2009), „*Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców*”. *Opis koncepcji*, w: W. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego: stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (s. 151–160), Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Żák-Caplot K. (2019), *Legends Starego Miasta. Wybór tekstów do nauki języka polskiego jako obcego z ćwiczeniami*, Warszawa: Muzeum Warszawy.

Summary

LEXICULTURE – A GATE TO LOCALNESS. THE USAGE OF HIP HOP SONGS IN POLISH FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article considers examples of the usage of lexis included in hip-hop songs in the context of the didactics of local culture during Polish classes for foreigners. A methodology created by R. Galisson was used, referred to as lexis culture pragmatics, to make a list of lexical items representative of common culture. Surveys were used to examine the lexis typical for colloquial discourse among inhabitants of Białystok. The article also includes a list of words which could be the entrance for foreigners to the localism – a passage from “alien” status to “homely”.

KEYWORDS: glottodidactics, teaching Polish as a foreign language, lexis culture, cultural lexis, lexis culture pragmatics

KONRAD KAZIMIERZ SZAMRYK

Uniwersytet w Białymstoku

Słownictwo potoczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A2

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł jest poświęcony analizie leksyki potocznej w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A2: *Hurra!!! Po polsku 2* oraz *Polski, krok po kroku. Poziom A2*. Z omawianych źródeł wypisano leksykę potoczną (wyrazy hasłowe oraz wyrazy tekstowe), a następnie obliczono procent, jaki stanowi słownictwo potoczne w każdym z opisywanych podręczników.

Analiza ślepych list rangowych wykazała, że w obu skryptach słownictwo potoczne dzieli się na dwie grupy – niewielki zbiór wyrazów często powtarzanych oraz sporą grupę wyrazów wykorzystywanych rzadko w tekście. Ilościowy opis słownictwa częstego oraz rzadkiego w każdym z tekstów oraz analiza struktury ich części mowy wykazały, że sposób wprowadzania słownictwa potocznego na poziomie A2 – pomijając drobne zmiany – w zasadzie jest zbliżony do tego, w jaki sposób funkcjonuje ta leksyka w materiałach z poziomem A1.

SŁOWA KLUCZOWE: słownictwo potoczne, język polski jako obcy, glottodydaktyka, podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego, językoznawstwo statystyczne

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest statystyczna analiza słownictwa potocznego w dwóch podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego

z poziomu A2: *Hurra!!! Po polsku 2* Agnieszki Burkat i Agnieszki Jasińskiej (2005)¹ oraz *Polski, krok po kroku. Poziom A2* Iwony Stempek i Anny Stelmach (2012)². Wybór podręczników nie jest przypadkowy – mimo że nie dysponujemy pełnym rozeznaniem, z jakich materiałów najczęściej korzystają lektorzy języka polskiego oraz studenci uczący się języka polskiego jako obcego, to jednak wstępne badania wykazały, że wśród Słowian – choć niektóre wnioski zapewne z powodzeniem można by rozszerzyć na uczniów z grup heterogenicznych – najczęściej wykorzystywane są właśnie dwie serie: *Polski, krok po kroku* oraz *Hurra!!! Po polsku* (Gębka-Wolak, 2018: 76–77). Podręczniki *Hurra!!! Po polsku* stanowiły pierwszy, opracowany w ramach podejścia komunikacyjnego, całościowy zestaw materiałów do nauki języka polskiego dla obcokrajowców, stając się w ten sposób krokiem milowym w nauczaniu języka polskiego (Kowalewski, 2008: 27). Z kolei materiały do nauczania języka polskiego *Polski, krok po kroku*, mimo że zdaniem badaczy wykraczają poza deklarowane poziomy, przez co uznawane są za językowo trudne (por. I. Dembowska-Wosik, 2014: 414–415; Mirocha, 2019: 44–45), cieszą się również popularnością na różnego rodzaju kursach językowych (Komorowska, 2015: 179).

Prezentowany szkic, wpisując się w szerszy kontekst refleksji nad polszczyzną potoczną w glottodydaktyce (zob. Skawiński, 1992; Tambor, 2010; Skudrzyk, 1994, 2010; Turek, 2006), stanowi kontynuację rozważań nad słownictwem nieoficjalnym w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomach początkowych. Ponieważ do tej pory opisu doczekały się książki z poziomu elementarnego (A1): *Polski, krok po kroku 1* (Szamryk, 2017a) oraz *Hurra!!! Po polsku 1* (Szamryk, 2017b), prowadzona analiza pozwoli odpowiedzieć na pytanie, czy w omawianych seriach między poziomami A1 i A2 następuje jakościowa zmiana w strategiach wprowadzania leksyki potocznej, a także czy *Hurra2* oraz *Kpk2* różnią się w prezentowaniu potoczności na poziomie wstępnym. Analiza słownictwa wydaje się tym bardziej uzasadniona, że zdaniem badaczy właściwości odmiany potocznej

¹ Dalej jako *Hurra2*.

² Dalej jako *Kpk2*.

polszczyzny ujawniają się przede wszystkim na poziomie składni i leksyki (Wilkoń, 2000: 44–45). Ponadto, zarysowany problem badawczy służyć może prowadzeniu ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, w których metody analizy ilościowej wykorzystywane są ciągle za rzadko (Miodunka, 2016: 202), a także przygotowywaniu materiałów wykorzystywanych na państwowych egzaminach certyfikowanych, czy tworzeniu list leksykalnych dla poszczególnych poziomów.

W materiałach przygotowanych w duchu podejścia komunikacyjnego polszczyzna potoczna, a zwłaszcza język mówiony, stanowią zasadniczy przedmiot nauczania (Piętkowa, 1993: 58; Tambor 2010: 321–314; Szamryk, 2016: 108–109). Obecnie nie da się uniknąć nauczania obcokrajowców polszczyzny potocznej, szczególnie jeśli uznamy, że przynajmniej na poziomach początkowych celem nadrzędnym procesu glottodydaktycznego jest nauczenie cudzoziemców posługiwania się językiem używanym w codziennej komunikacji, związanym z typowymi sytuacjami życiowymi. Na umiejętność używania przez obcokrajowców języka polskiego w odmianie oficjalnej i nieoficjalnej zwraca się uwagę w *Standardach wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, nawet w odniesieniu do najniższych poziomów biegłości językowej A1–A2 (*Standardy...*, 2016: 52–53). Jednak nie tylko dokumenty, ale i sami uczniowie, nawet na poziomie podstawowym biegłości językowej, domagają się nauczania języka nieoficjalnego (Sochacka, 2017: 101).

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy warto przypomnieć, że w językoznawstwie polskim funkcjonują dwie koncepcje potoczności. W szerszym ujęciu (antropologicznym) polszczyzna potoczna jest kategorią semantyczno-kulturową, na którą składają się dwa rejestry: neutralny i nacechowany (emocjonalny). W ujęciu węższym polszczyzna potoczna stanowi natomiast kategorię stylistyczno-semantyczną, prymarnie mówioną, mniej staranną, nacechowaną emocjonalnie (zob. Zdunkiewicz-Jedynak, 2008: 96–97). W niniejszym artykule, podobnie zresztą, jak we wcześniejszych szkicach, odwołuję się do perspektywy węższej. Przyjmuję, głównie za Władysławem Lubasiem, że polszczyzna potoczna jest odmianą języka o charakterze ogólnym, ograniczoną w komunikacji głównie do aktów mowy

na poziomie kontaktów indywidualnych i lokalnych, poddaną częściowej kodyfikacji, odznaczającą się bogatą ekspresją i waloryzacją (zob. Lubaś, 2003: 243–245). Jest ona opozycyjna wobec odmiany ogólnej standardowej o wysokim stopniu kultyuryzacji oraz wobec odmian nieogólnych, takich jak dialekty, żargony, idiolekty. Zajmuje więc miejsce pośrednie między odmianą ogólną standardową a nieogólną (zob. SPLP, t. 1: V).

Nie sposób również pominąć pewnych problemów, które wiążą się z kwalifikowaniem leksemów potocznych, nawet mimo skonfrontowania ekscerpowanego materiału ze słownikami ogólnymi języka polskiego (USJP, WSJP), normatywnym NSPP oraz leksykonami specjalistycznymi, rejestrującymi tylko potoczymy (SPLP, SPPCz, SPP). Ponieważ mamy do czynienia z dynamiczną i stale wzbogacaną warstwą języka, wielu wyrazów opracowania leksykograficzne nie rejestrują (Bańko, Kłosińska, 1994: 90–91; Seretny, 2004: 411; Zabawa, 2010). Ponadto porównanie materiału z opracowaniami ujawnia nie tylko pewne rozbieżności, takie jak przypisanie danego leksemu do warstwy potocznej lub wspólnoodmianowej, które tłumaczyć można neutralizacją słownictwa i jego przesuwaniem się z warstwy potocznej do wspólnoodmianowej (zob. Satkiewicz, 2000: 69–74; Warchoń-Shlottmann, 2008: 72–73), ale nawet pewne sprzeczności, jak chociażby kwalifikowanie określonego leksemu w jednych słownikach jako książkowego, a w innych jako potocznego (zob. Engelking, Markowski, Weiss, 1989: 300–309; Szamryk, 2016: 111–113). Granica między normą wzorcową a użytkową nie tylko w aspekcie leksykalnym, ale również gramatycznym, co szczególnie widać z perspektywy glottodydaktycznej, jest płynna i subtelna (Stefańczyk, 2015: 103–104). Jako pomocniczą cechę dystynktywną potraktować więc można prymarną oralność, a więc funkcjonowanie analizowanej leksyki przede wszystkim pierwotnie w nieoficjalnej odmianie mówionej, wtórnie w tekstach pisanych (głównie o charakterze nieoficjalnym³). W przypadku wą-

³ Jak pokazują badania, potoczymy w coraz szerszym zakresie funkcjonują również w stylu artystycznym oraz publicystycznym, przede wszystkim w internecie, prasie (teksty pisane), jak i w radiu czy telewizji (teksty mówione), co jest jednym z wyników demokratyzacji komunikacji publicznej po roku 1990 (Bajerowa, 2003: 104–110).

pliwości, czy dany leksem na pewno należy do odmiany oficjalnej, można postawić pytanie, czy pojawienie się danego wyrazu w tekście o charakterze oficjalnym, a nawet półoficjalnym, za jaki przyjąć można chociażby e-mail służbowy⁴ adresowany do osoby, z którą pozostaje się w relacji oficjalnej, a więc przy zachowaniu form grzecznościowych *Pan – Pani*, uznać należy za błąd stylistyczny związany z niedostosowaniem danego środka językowego (potocznego) do charakteru i funkcji wypowiedzi (oficjalnej). I tu odpowiedzi będą różne, dlatego ostateczna decyzja, czy daną jednostkę kwalifikować jako potoczną, w jakimś stopniu musi zależeć od kompetencji językowej badacza oraz jego subiektywnego odczucia.

2. Słownictwo potoczne w ujęciu ilościowym

2.1. Leksyka potoczna: wyrazy hasłowe i wyrazy tekstowe

Na potrzeby szkicu przeprowadzono ekscerpcję całościową leksyki potocznej z analizowanych podręczników. Z *Hurra2* wynotowano 70 leksemów potocznych, a z *Kpk2* 160 leksemów potocznych, które określam jako liczbę potocznych wyrazów hasłowych w poszczególnych tekstach ($W_{\text{Hurra2}} = 70$, $W_{\text{Kpk2}} = 160$ ⁵). Z kolei liczba potocznych wyrazów tekstowych (N), a więc użycia wszystkich wyrazów potocznych w danej publikacji, wynosi: $N_{\text{Hurra2}} = 443$ oraz $N_{\text{Kpk2}} = 494$.

Aby ustalić, jaki procent stanowi omawiana leksyka na tle całości słownictwa wprowadzonego w podręcznikach, należy oszacować pojemność tekstową obu skryptów. Trzeba jednak pamiętać, że podręcznik, ze względu

⁴ Przyjmuje się, że e-mail oscyluje między listem pisanym a rozmową (zob. Ficek, 2012: 107).

⁵ Podana liczba obejmuje tradycyjne leksemy oraz wyrażenia wieloskładnikowe, spełniające kryterium niepodzielności semantycznej. Do obliczeń nie włączam będących wykrzyknikami semileksemów, czyli wyrazów ułomnych, o znaczeniu bardzo ogólnym i charakteryzujących się defektami fleksyjnymi (SPLP: IX), oraz związków frazeologicznych.

na swoją wielopoziomową strukturę (teksty, ćwiczenia, polecenia, komentarze gramatyczne), a także opracowanie graficzne, jest materiałem trudnym do obliczenia zasobu leksykalnego (Mirocha, 2019: 40). Przyjmuję jednak, że *Hurra2* (20 lekcji⁶) zawiera w przybliżeniu 46 tys. wyrazów, a *Kpk2* (23 lekcje⁷) liczy sobie około 40 tys. słów⁸. Z wyliczeń wynika więc, że w *Hurra2* słownictwo potoczne stanowi 0,96% (co 103. słowo), a w *Kpk2* 1,24% (co 80. słowo). W celu prześledzenia zmian ilościowych leksyki potocznej w skryptach obu serii powyższe dane warto zestawić z obliczeniami dokonanymi na podstawie podręczników z poziomu A1: *Hurra!!! Po polsku 1*⁹ oraz *Polski, krok po kroku. Poziom A1*¹⁰ (por. Szamryk, 2017a: 64; 2017b: 28), co przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zmiany ilościowe leksyki potocznej w serii *Hurra!!! Po polsku* oraz *Polski, krok po kroku* (poziomy A1–A2)

Podręcznik	Wyrazy hasłowe (W)	Wyrazy tekstowe (N)	Procentowy udział leksyki potocznej w podręczniku
<i>Hurra1</i> (A1)	50	223	0,65%
<i>Hurra2</i> (A2)	70	443	0,96%
<i>Kpk1</i> (A1)	103	541	1,25%
<i>Kpk2</i> (A2)	160	494	1,24%

Źródło: opracowanie własne.

⁶ W obliczeniach pominięto informacje z okładek, o wydawnictwie i serii, spis treści oraz informacje o autorach.

⁷ W obliczeniach pominięto informacje z okładek, o wydawnictwie, serii i bohaterach, spis treści, informacje dla studenta oraz o autorach.

⁸ Pojemność tekstową obliczono za pomocą programu Microsoft Word. Podręczniki najpierw zdigitalizowano, następnie przekonwertowano programem do optycznego rozpoznawania znaków, a na koniec usunięto zakłócenia i naniesiono niezbędne poprawki, które wynikały ze struktury graficznej i konstrukcji tekstów stosowanych w ćwiczeniach. W obu podręcznikach pozostawiono komentarze metajęzykowe (polecenia, tablice gramatyczne, nazwy typów i oznaczenia ćwiczeń).

⁹ Dalej jako *Hurra1*.

¹⁰ Dalej jako *Kpk1*.

Zestawienie to ukazuje, że udział leksemów potocznych w serii *Hurra2* zwiększył się o 40% względem *Hurra1*, natomiast analogiczne obliczenia dla serii *Polski, krok po kroku* ujawniły wzrost o 55,34%. W obu seriach więc wraz z poziomem zwiększa się liczba potocznych wyrazów hasłowych. Jednakże między *Hurra1* a *Hurra2* przyrost potocznych wyrazów tekstowych wyniósł 98,65%, a wzrost względny udziału leksyki potocznej w odniesieniu do całego zasobu tekstowego podręcznika wyniósł 47,69%, podczas gdy w *Kpk2* względem *Kpk1* nastąpił spadek o 8,68% wyrazów potocznych. Niemniej jednak w obu podręcznikach tej serii procentowy udział leksyki potocznej utrzymał się na zbliżonym poziomie. Z przedstawionego zestawienia wynika więc, że również na poziomie A2 słownictwo potoczne nie pełni funkcji pierwszoplanowej (por. Szamryk, 2017b: 28), choć jego pozycja na poziomie A2 została raczej wzmocniona w serii *Hurra!!! Po polsku* niż *Polski, krok po kroku*.

2.2. Ślepe listy rangowe

W celu ukazania struktury słownictwa potoczego w analizowanych materiałach, należy opracować dla każdego podręcznika ślepą listę rangową (Sambor, 1978: 60–61), do której stworzenia potrzebne są następujące parametry statystyczne: częstość użycia wyrazów (f), ranga (r) przyporządkowana każdej z tych częstości oraz liczba wyrazów (m). Ślepa lista rangowa pokazuje, ile wyrazów powtarza się często, a ile rzadko lub wyjątkowo. Poniżej przedstawiam ślepe listy rangowe dla *Hurra2* oraz *Kpk2*.

Tabela 2. Rozkład liczby wyrazów potocznych według częstości użycia w *Hurra2* (ślepa lista rangowa)

Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)	Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)
1.	92	1	10.	8	3
2.	46	1	11.	7	1
3.	44	1	12.	6	4

Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)	Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)
4.	27	1	13.	5	2
5.	16	1	14.	4	8
6.	15	1	15.	3	9
7.	12	1	16.	2	14
8.	10	1	17.	1	20
9.	9	1	–	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Rozkład liczby wyrazów potocznych według częstości użycia w *Kpk2* (ślepa lista rangowa)

Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)	Ranga (r)	Częstość (f)	Liczba wyrazów (m)
1.	61	1	10.	8	3
2.	33	1	11.	7	3
3.	26	1	12.	6	4
4.	16	1	13.	5	3
5.	15	1	14.	4	9
6.	14	1	15.	3	14
7.	11	1	16.	2	22
8.	10	1	17.	1	93
9.	9	1	–	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Choć do formułowanych wniosków, ze względu na relatywnie małe wartości zbiorów, należy podchodzić z pewną ostrożnością, można jednak zauważyć pewne podobieństwo w funkcjonowaniu leksyki potocznej w analizowanych źródłach. Przedstawione ślepe listy rangowe dla *Hurra2* oraz *Kpk2*

zawierają po 17 pozycji. To nie koniec podobieństw, gdyż w obu tabelach, począwszy od pozycji 14. (przy częstości 4) następuje odwrócenie proporcji w tabeli – zauważa się zwiększenie liczby wyrazów przy jednoczesnym spadku częstości ich powtarzania. W charakteryzowanych podręcznikach mamy więc do czynienia z istotną rolą często powtarzanych pojedynczych kolokwializmów (w obu tabelach ranga 1–9) oraz drugą warstwą leksyki potocznej, na którą składają się klasy wielowyrazowe o małej częstości użycia, czyli sporadycznie pojawiające się w tekście. Zasadniczo więc słownictwo potoczne w materiałach z poziomu A2 funkcjonuje podobnie jak na A1 (por. Szamryk, 2017a: 65; 2017b: 29).

2.3. Częstość wyrazów potocznych

Również istotnym parametrem z punktu widzenia badań statystycznych jest również wskaźnik średniej częstości wyrazów potocznych w tekście (F), który oblicza się poprzez stosunek potocznych wyrazów tekstowych (N) do liczby potocznych wyrazów hasłowych (W). Dla *Hurra2* wynosi on $F_{Hurra2} = 6,32$, ale w *Kpk2* jest znacznie niższy, gdyż $F_{Kpk2} = 3,08$. Jednocyfrową wartość tego parametru w lingwistyce statystycznej interpretuje się jako niską, co wskazuje, że w analizowanych skryptach dominuje przede wszystkim słownictwo potoczne frekwencyjnie rzadkie¹¹. Jednak dopiero przywołanie danych z podręczników na poziomie A1 pokazuje, jakie zmiany zaszły w poszczególnych seriach. W *Hurra1* średnia częstość wyrazów potocznych wynosiła 4,46, natomiast w *Kpk1* – 5,25 (Szamryk, 2017a: 65; 2017b: 30). Widać więc, że w materiałach *Hurra2* leksyka potoczna powtarzana jest nieznacznie częściej, co wydaje się istotnie korzystne z perspektywy dydaktycznej, ponieważ służy zapamiętywaniu słownictwa, natomiast w *Kpk2* słownictwo nieoficjalne powtarzane jest średnio dwukrotnie rzadziej niż w *Kpk1*. Ta dość istotna zmiana świadczy o większym zróżnicowaniu

¹¹ Dla porównania można podać, że wskaźnik częstości słownictwa wojskowego w *Trylogii* H. Sienkiewicza wynosi 21, co wskazywało na ujednoczony i niezbyt zróżnicowany zasób haseł z danego kręgu tematycznego (Mariak, 2011: 50).

leksyki potocznej w *Kpk2* niż w *Kpk1*. Przy czym nie sprzyja się w ten sposób zapamiętaniu słownictwa nieoficjalnego, ale raczej wprowadzaniu w opisywanych materiałach wrażenia potoczności i nieoficjalności.

2.4. Słownictwo potoczne częste i rzadkie

Mając obliczony wskaźnik częstości wyrazów, można wyodrębnić słownictwo częste (o częstościach większych od średniej *F*) i rzadkie (o częstościach mniejszych od średniej *F*) dla badanego zbioru (por. Mariak, 2011: 51–53). Aby jednak zapewnić porównywalność wyników badań w obrębie analizowanych skryptów, warto w tym miejscu dokonać pewnej modyfikacji i przyjąć wspólną wartość parametru do wyznaczania leksyki potocznej częstej i rzadkiej. Po pierwsze, w materiałach z poziomu A1 średnia częstość leksemów potocznych oscylowała wokół wartości 5 (w *Hurra1* wynosiła 4,46, por. Szamryk, 2017a: 67, a w *Kpk1* – 5,25, por. Szamryk, 2017b: 30), a więc była zbliżona do tej, jaką mamy w *Hurra2*. Po drugie, warto uwzględnić kryterium dydaktyczne, według którego uczeń ma szansę na zapamiętanie nowego słowa, jeśli zetknie się z nim przynajmniej od 7 do 10 razy (Seretny, 2013: 212). Mając na względzie powyższe uwagi, proponuję, aby umownie przyjąć dla obu analizowanych skryptów z poziomu A2 następujący podział: słownictwo potoczne o częstości powyżej 10 użyć traktować jako bardzo częste, z przedziału 10–5 jako częste, 4–2 jako rzadkie, a występujące tylko raz jako bardzo rzadkie. Zaproponowana klasyfikacja odpowiada podziałowi przyjętemu dla opracowania słownictwa potocznego w *Hurra1* (Szamryk, 2016b: 30–31) oraz w dużej mierze pokrywa się z kryteriami przyjętymi w artykule poświęconym potocyzmowi w *Kpk1*¹² (Szamryk, 2016a: 65–66).

Podjęte rozwiązanie pozwala określić klasy częstości leksemów potocznych w omawianych podręcznikach z poziomu A2, które przedstawiają tabele 3 i 4.

¹² W *Kpk1* przyjęto, że leksemy o częstości 10–6 traktowane są jako częste, a 5–2 jako rzadkie (Szamryk, 2017a: 66), różnica więc dotyczy jedynie klasyfikacji wyrazów hasłowych o częstości 5.

Tabela 4. Klasy częstości leksemów potocznych w *Hurra2*

Częstość	Wyrazy hasłowe		Użycia	
	Liczba	%	Liczba	%
Powyżej 10	7	10,00	252	56,89
10–5	12	17,14	84	18,96
4–2	31	44,29	87	19,64
1	20	28,57	20	4,51

Źródło: opracowanie własne.

W *Hurra2* do wyrazów bardzo częstych należą: *bo, mama, babcia, szef, no, tata, siedzieć (w/na)* ‘korzystać z urządzenia elektronicznego’¹³, a do częstych: *angielski* ‘język angielski’, *od ręki* ‘natychmiast’, *impreza, fajny, chłopak* ‘sympatia, partner’, *roztrzępany, w końcu, szefowa, fantastyczny, cześć, wiesz, w porządku*. Łącznie więc 19 leksemów z nieoficjalnego rejestru polszczyzny powtarza się na tyle regularnie, że mają szansę zostać zapamiętane przez ucznia. Co ciekawe, wyrazy te stanowią 77,84% wszystkich potocyzmów w podręczniku, a średnia powtarzalności w grupie potocyzmów powyżej średniej F wynosi 17,68. Jeśli przypomnimy, że w *Hurra1* potocyzmy w analogicznej grupie stanowiły 69,5% potocznych wyrazów tekstowych przy średniej powtarzalności 11,92 (Szamryk, 2017b: 30–31), to widać wyraźnie, że w skrypcie z poziomu A2 położono jeszcze większy nacisk niż w *Hurra1* na powtarzanie, a tym samym również utrwalanie, częstych i bardzo częstych leksemów nieoficjalnych. Ponadto porównanie potocyzmów o częstości 5 i więcej w *Hurra!!! Po polsku* z poziomu A1 i A2 pozwala stwierdzić, że zestaw najczęstszych potocyzmów w dużej mierze się powtarza. W obu podręcznikach występuje 5 i więcej razy 8 wyrazów: *bo, mama, babcia, szef, no, angielski, impreza, cześć*, a 4 leksemy częste w *Hurra2* klasyfikowane są jako

¹³ W artykule podawane jest znaczenie tylko wybranych leksemów. Pełne spisy leksemów potocznych wraz z ich znaczeniami stanowią aneksy 1 i 2 do niniejszego tekstu.

rzadkie w *Hurra1*: *fajny*, *fantastyczny*¹⁴, *wiesz*, w *porządku*¹⁵ (por. Szamryk, 2017b: 31, 39–41).

Z kolei 51 leksemów rzadkich i bardzo rzadkich w *Hurra2* (72,86% słownika potocznego) występuje łącznie 107 razy, przy czym ich użycia stanowią 24,15% wszystkich wyrazów potocznych. Średnia powtarzalność słów kolokwialnych w tej grupie wynosi 2,09. W zasadzie więc przedstawiony stan słownictwa o częstoci powtarzania poniżej 5 wygląda podobnie jak w *Hurra1* (por. Szamryk, 2017b: 30–31). Jednak warto zauważyć, że w *Hurra2* w porównaniu z *Hurra1* ograniczeniu uległa rola słownictwa bardzo rzadkiego (o częstoci 1) – z 36% do 28,57% pod względem słownika oraz z 8,08% do 4,51% pod względem użycia.

Tabela 5. Klasy częstoci leksemów potocznych w *Kpk2*

Częstość	Wyrazy hasłowe		Użycia	
	Liczba	%	Liczba	%
Powyżej 10	7	4,38	176	35,63
10–5	15	9,38	103	20,85
4–2	45	28,12	122	24,70
1	93	58,12	93	18,82

Źródło: opracowanie własne.

W *Kpk2* jako wyrazy bardzo częste sklasyfikowano: *bo*, *no*, *mama*, *babcia*, *polski* ‘język polski’, *mail* ‘e-mail’, *tata*, a jako częste: *impreza*, *cześć*, *siedzieć* (*na/w*) ‘korzystać z urządzenia elektronicznego’, *strasznie*, *tak* ‘partykuła pytajna’, *szef*, *fajny*, *wiesz*, *numer* ‘numer telefonu’, *w końcu*, *angielski* ‘język angielski’, *niezły* ‘dość atrakcyjny, akceptowalny’, *kotek*, *zaraz* ‘za chwilę,

¹⁴ W *Hurra1* notowana jest 2 razy forma przysłóvkowa *fantastycznie*.

¹⁵ W tym miejscu można by dodać również leksem *tata*, który został przeoczony w badaniach nad słownictwem kolokwialnym w *Hurra1*, lecz występuje tam 2 razy.

chwileczkę', *chłopak* 'sympatia, partner'. W tym skrypcie potocyzmów, które mogą zostać zapamiętane przez ucznia jest więc 22 (łącznie 13,76% wyrazów hasłowych), jednak stanowią one 56,48% nieoficjalnych wyrazów hasłowych przy średniej powtarzalności w tej grupie 12,68. Procentowo w *Kpk1* najczęstszych wyrazów kolokwialnych było więcej (20,39%), częściej ich używano (71,89%), a przez to charakteryzowała je większa powtarzalność – 18,52 (Szamryk, 2017b: 66–67).

Zestawienie najczęstszych leksemów potocznych w obu skryptach serii *Polski, krok po kroku* pokazuje, że w podręcznikach na poziomie A1 i A2 powyżej 5 użyć mają następujące leksemy: *bo, no, mama, babcia, polski* 'język polski', *tata, impreza, cześć, strasznie, fajny, wiesz, w końcu, numer*¹⁶, *chłopak*. Natomiast 4 leksemy częste w *Kpk2* klasyfikowane są jako rzadkie w *Kpk1*: *szef, niezły, mail*¹⁷.

Natomiast leksyka rzadka i bardzo rzadka stanowi w *Kpk2* 86,26% słownika potocznego, przy czym jej użycia wynoszą 43,52% potocznych wyrazów tekstowych. O ile jednak w *Kpk1* liczba wyrazów rzadkich i bardzo rzadkich była zbliżona (Szamryk, 2017b: 66–67), o tyle w *Kpk2* wyrazów hasłowych o częstości 1 jest ponad dwa razy więcej niż tych z przedziału 4–2. Wyraźnie zwiększa się więc rola leksyki potocznej występującej w skrypcie *Kpk2* tylko raz, jednakże nie ma ona większych szans na zapamiętanie przez ucznia.

Ciekawym jest, że w obu podręcznikach z poziomu A2 najczęstsze słownictwo potoczne w dużej mierze się pokrywa. Wydaje się więc, że zbiór podstawowych, najważniejszych z perspektywy glottodydaktycznej potocyzmów, jest względnie stały i powtarza się niezależnie od podręcznika. Wobec dużego zróżnicowania i dynamiki polszczyzny potocznej, dla lektorów i studentów może to być cenna wskazówka odnośnie do tego, na jakim słownictwie nieoficjalnym najlepiej skupić się na najniższych poziomach biegłości językowej.

¹⁶ Leksem *numer* 'numer telefonu' został przeoczony w badaniach podręcznika *Kpk1*, jednak ponowna ekscerpca materiału pozwoliła zauważyć, że występuje on 7 razy.

¹⁷ Leksem *mail* 'e-mail' został przeoczony w badaniach podręcznika *Kpk1*, jednak ponowna ekscerpca materiału pozwoliła zauważyć, że występuje on 2 razy.

2.5. Struktura części mowy leksyki potocznej

Ostatnim elementem, który chciałbym poddać analizie, jest struktura części mowy leksyki potocznej w skryptach z poziomem A2 (tabele 6 i 7).

Tabela 6. Struktura części mowy leksyki potocznej w *Hurra2*

Części mowy	Wyrazy hasłowe		Użycia	
	Liczba	%	Liczba	%
0. partykuła*	4	5,71	30	6,77
1. rzeczownik	39	55,72	229	51,69
2. przymiotnik	10	14,29	36	8,13
3. liczebnik	0	0	0	0
4. zaimek	0	0	0	0
5. czasownik	5	7,14	19	4,29
6. przyimek	0	0	0	0
7. wykrzyknik	5	7,14	14	3,16
8. przysłówek	6	8,57	23	5,19
9. spójnik	1	1,43	92	20,77

* Numery przypisane odpowiednim częściom mowy przyjmuję za opracowaniem M. Zarębiny (1985: 31).

Źródło: opracowanie własne.

W *Hurra2* pod względem procentowym największą grupę części mowy analizowanego słownictwa stanowią rzeczowniki (55,72%), następnie przymiotniki (14,29%) oraz przysłówki (8,57%). Dalej *ex aequo* plasują się czasowniki i wykrzykniki (7,14%), partykuły (5,71%) i spójnik (1,43%). Jeśli jednak przyjrzeć się częściom mowy pod względem użycia w tekście, to nadal na pierwszym miejscu plasują się rzeczowniki (51,69%), ale w dalszej kolejności spójnik (20,77%) oraz przymiotniki (8,13%). W skrypcie, podobnie jak w materiałach z poziomu A1 (por. Szamryk, 2017b: 67–68; 2017c: 33–34), utrzymuje się więc

wysoka pozycja rzeczowników oraz mocno zredukowana rola czasowników, co w dalszym ciągu sprawia, że podręczniki obu serii prowadzą raczej do opanowywania przez uczniów przede wszystkim słownictwa tematycznego, a nie czasowników, których znajomość ułatwiłaby codzienną komunikację (Seretny, 2011: 275). Ograniczeniu ulegają jednak wykrzykniki, które w *Hurra1* i *Kpk1* charakteryzowały się zdecydowaną nadreprezentacją i nie miały uzasadnienia w polszczyźnie ogólnej (Zarębina, 1985: 65). Ich obecność wynikała ze struktury zamieszczanych tekstów, w których zdecydowanie dominowały krótkie dialogi z wykrzyknikami stanowiącymi ważny trzon poszczególnych scenek (Burzyńska-Kamieniecka, Dobesz, 2010: 280; Szamryk 2017b: 68, 2017c: 34–35).

Zasadniczo struktura części mowy leksyki potocznej w *Kpk2* (tabela 7) nie różni się zbyt mocno od tej, jaką widzimy w *Hurra2*.

Tabela 7. Struktura części mowy leksyki potocznej w *Kpk2*

Części mowy	Wyrazy hasłowe		Użycia	
	Liczba*	%	Liczba	%
0. partykuła	9	5,59	65	13,16
1. rzeczownik	63	39,13	203	41,09
2. przymiotnik	16	9,94	38	7,69
3. liczebnik	0	0	0	0
4. zaimek	1	0,62	4	0,81
5. czasownik	40	24,84	57	11,54
6. przyimek	1	0,62	1	0,2
7. wykrzyknik	17	10,56	38	7,69
8. przysłówek	13	8,08	27	5,47
9. spójnik	1	0,62	61	12,35

* Ze względu na dwojaką klasyfikację następujących leksemów: *jasne* (przymiotnik oraz wykrzyknik) oraz *super* (przymiotnik/przysłówek) suma danych w tej kolumnie jest większa niż $W_{Kpk2} = 160$ i wynosi 161.

Źródło: opracowanie własne.

W *Kpk2* istotną różnicę stanowi wysoka pozycja klasy czasowników (24,84%), które tym razem plasują się tuż za rzeczownikami (39,13%). Dopiero potem następują wykrzykniki (10,56%), przymiotniki (9,49%), a w dalszej kolejności przysłówki (8,08%), partykuły (5,59%) oraz zaimek, przyimek i spójnik (0,62%). Jeśli jednak przyjrzymy się proponowanej klasyfikacji pod względem użycia, to okaże się, że tym razem po rzeczownikach (41,09%) plasują się partykuły (13,16%), spójnik (12,35%), a dopiero potem czasowniki (11,54%), wykrzykniki i przymiotniki (7,62%), przysłówki (5,47%), zaimek (0,81%) oraz przyimek (0,2%). Wysoka pozycja czasowników wśród potocznych wyrazów hasłowych, przy jednoczesnym spadku tej części mowy wśród wyrazów tekstowych, prowadzi do wniosku, że kolokwializmy czasownikowe są raczej pojedynczo wykorzystywane w *Kpk2*. Doskonałym tego przykładem jest lekcja 18., w której wprowadzono wiele czasowników odzwierzęcych, należących do warstwy nieoficjalnej. Zasadniczo w *Kpk2* występują tylko raz: *uświnić się, jeżyć się, chomikować, psioczyć, byczyć się, papugować, małpować, zbaranieć, szarogęścić się, ślimaczyć się, rozindyczyć się*, a więc stanowią raczej ciekawostkę językową niż słownictwo do opanowania przez uczniów.

3. Podsumowanie

W analizowanych podręcznikach do nauczania języka polskiego na poziomie A2 – podobnie jak w materiałach na poziomie A1 – słownictwo potoczne nie stanowi podstawowego zrębu leksykalnego, gdyż oscyluje w granicach 1%, choć nie można też stwierdzić, że jest ono zupełnie nieznaczące¹⁸. Nawet mimo procentowego przyrostu kolokwializmów w *Hurra2* i *Kpk2* względem materiałów z poziomu A1, ciągle raczej możemy mówić o nadawaniu pewnego wrażenia nieoficjalności i potoczności niż o szerokim włączeniu słownictwa potocznego w proces nauczania. W zasadzie wydaje się to słuszne

¹⁸ Dla porównania w *Trylogii* H. Sienkiewicza słownictwo wojskowe stanowiło około 8% zasobu wyrazowego całego cyklu, co skłaniało do zaliczenia jej w obręb leksyki podstawowej (Mariak, 2011: 39–41).

i zgodne z zaleceniami postulowanymi przez glottodydaktyków – materiały do nauczania polszczyzny pisane są językiem starannym, z pewnym rysem potoczności, ale nie polszczyzną potoczną (zob. Szamryk, 2017c: 211–218).

Na poziomie A2 utrzymuje się pewna dychotomia leksyki potocznej. Wyróżnić można pierwszą grupę potocznych, składającą się z kilku często powtarzanych leksemów, oraz grupę drugą, do której zaliczają się różnorodne leksemy sporadycznie przywoływane w tekstach. Zasadniczo więc omawiane słownictwo potoczne funkcjonuje podobnie jak w materiałach z poziomu A1 i nie widać dużej różnicy ilościowej w sposobie jego wykorzystania (por. Szamryk, 2017a: 65; 2017b: 29–30). Z drugiej jednak strony, choć potoczny służy przede wszystkim wprowadzaniu odczucia mówioności i kolorytu nieoficjalności, to jednak kilka leksemów z rejestru polszczyzny nieoficjalnej powtarza się na tyle często, że można mówić o ich włączeniu do programu leksykalnego, przewidzianego dla danego poziomu językowego. Byłyby to takie wyrazy jak: *bo, no, wiesz, cześć, mama, tata, babcia, chłopak, dziewczyna, szef, szefowa, siedzieć (na/w), impreza, fajny, fantastyczny, niezły, strasznie, numer, mail, angielski, polski, zaraz, w porządku, w końcu*. Oczywiście należy zauważyć, że wiele z tych wyrazów wielokrotnie pojawiało się również w skryptach z poziomu elementarnego (Szamryk, 2017a: 66; 2017b: 31). Co ważne, najczęstsze, dydaktycznie nośne leksemy potoczne, w dużej mierze ulegają we współczesnej polszczyźnie neutralizacji stylistycznej, zbliżając się w ten sposób do leksyki współnoodmianowej¹⁹. Coraz częściej – nawet mimo pewnego braku aprobaty ze strony językoznawców czy starszego pokolenia użytkowników polszczyzny – występują chociażby w tekstach prasowych (por. Satkiewicz, 2000: 71–73), dlatego z punktu widzenia obcokrajowca znajomość tych wyrazów wydaje się niezbędną do sprawnego poruszania się we współczesnej polskiej rzeczywistości językowej.

¹⁹ W podręcznikach nie pojawiają się raczej mocne ekspresywizmy potoczno-środowiskowe, które niekiedy również przenikają do prasy czy tekstów literackich (por. Warchoł-Schlottmann, 2004).

Aneks 1. Spis leksemów potocznych z *Hurra2* według częstości występowania

1. *bo* 'ponieważ' – 92, 9²⁰; 2. *mama* 'matka' – 46, 1; 3. *babcia* 'babka' – 44, 1;
4. *szef* 'przełożony, kierownik' – 27, 1; 5. *no* 'pauza wypełnieniowa, sygnał zмирzenia do konkluzji' – 16, 0; 6. *tata* 'ojciec' – 15, 1; 7. *siedzieć (w/na)* 'korzystać z urzędzenia elektronicznego' – 12, 5; 8. *angielski* 'język angielski' – 10, 1²¹;
9. *od ręki* 'natychmiast, bez zwłoki' – 9, 8; 10. *impreza* 'spotkanie towarzyskie, zabawa' – 8, 1; 11. *fajny* 'wspaniały, dobry, ciekawy' – 8, 2; 12. *chłopak* 'sympatia, partner' – 8, 1; 13. *roztrzępany* 'roztargniony' – 7, 7; 14. *w końcu* 'nareszcie' – 6, 0;
15. *szefowa* 'przełożona, kierowniczką' – 6, 1; 16. *fantastyczny* 'wyśmienity' – 6, 2;
17. *cześć* 'witaj, witajcie' – 6, 7; 18. *wiesz* 'zwrot wtrącony, mający podtrzymać zainteresowanie słuchacza' – 5, 0; 19. *w porządku* 'dobrze' – 5, 6; 20. *francuski* 'język francuski' – 4, 1; 21. *kumpel* 'kolega' – 4, 1; 22. *super* 'wspaniale' – 4, 8; 23. *dżinsy* 'spodnie dżinsowe' – 4, 1; 24. *demolud* 'kraj byłego obozu socjalistycznego' – 4, 1; 25. *jasne* 'oczywiście' – 4, 7; 26. *głupi* 'pozbawiony sensu, intelektualnie bezwartościowy' – 4, 2; 27. *robić* 'tu: pisać, w zwrocie robić doktorat' – 4, 5; 28. *kasa* 'pieniądze' – 3, 1; 29. *robotą* 'praca' – 3, 1; 30. *niezły* 'dość atrakcyjny, akceptowalny' – 3, 2; 31. *serio* 'naprawdę' – 3, 8; 32. *dziewczyna* 'sympatia, partnerka' – 3, 1; 33. *stary* 'kolega' – 3, 1; 34. *faktycznie* 'rzeczywiście' – 3, 0; 35. *normalny* 'zwykły, przeciętny, typowy' – 3, 2; 36. *komórka* 'telefon komórkowy' – 3, 1; 37. *brukowiec* 'tabloid' – 2, 1; 38. *fakt* 'prawda' – 2, 1; 39. *beznadziejny* 'fatalny, niedobry, okropny' – 2, 2;
40. *kablówka* 'telewizja kablowa' – 2, 1; 41. *klapa* 'niepowodzenie' – 2, 1; 42. *mistrz* 'wybitny, nieprzeciętny człowiek' – 2, 1; 43. *tandeta* 'rzecz złej jakości' – 2, 1;
44. *niemiecki* 'język niemiecki' – 2, 1; 45. *OK* 'dobrze' – 2, 7; 46. *córeczka* 'mała córka' – 2, 1; 47. *drink* 'napój alkoholowy' – 2, 1; 48. *sweterek* 'zdrobniale sweter' – 2, 1; 49. *kompakt* 'płyta kompaktowa' – 2, 1; 50. *koszmar* 'coś nieprzyjemnego' – 2, 1;

²⁰ W aneksach podano spis leksemów potocznych według następującego wzoru: ranga częstości, leksem, znaczenie, częstość występowania w podręczniku, numer odpowiadający kategorii części mowy. Oznaczenia części mowy przyjmuję za M. Zarębiną (1985: 31) według schematu: 0 – partykuła, 1 – rzeczownik, 2 – przymiotnik i imiesłów przymiotnikowy, 3 – liczebnik główny, porządkowy i pozostałe rodzaje mające formę przysłówkową, 4 – zaimek rzeczowny, przymiotny i przysłowny, 5 – czasownik, 6 – przyimek, 7 – wykrzyknik pierwotny i wtórny, 8 – przysłówek, 9 – spójnik.

²¹ Zsubstantywowane nazwy języków *polski*, *angielski*, *francuski*, *niemiecki*, *hiszpański* oraz rzeczownik *stary* traktuję jako rzeczowniki (por. Zarębina, 1985: 35).

51. *gniot* ‘słaby utwór’ – 1, 1; 52. *dziewczynka* ‘mała dziewczyna’ – 1, 1; 53. *pieniądki* ‘zdrobniale pieniądze’ – 1, 1; 54. *hit* ‘przebój’ – 1, 1; 55. *O Boże* ‘oznaka wzburzenia’ – 1, 7; 56. *brukowy* ‘tabloidowy’ – 1, 2; 57. *pa* ‘poufała formuła pożegnania’ – 1, 7; 58. *rodzynek* ‘coś wyróżniającego się’ – 1, 1; 59. *polski* ‘język polski’ – 1, 1; 60. *rozkrecać* ‘powodować prosperowanie czegoś’ – 1, 5; 61. *knajpa* ‘podrzędna restauracja’ – 1, 1; 62. *lecieć* ‘pędzić, śpieszyć się gdzieś’ – 1, 5; 63. *ujść* ‘zaakceptować’ – 1, 5; 64. *ekstra* ‘dodatkowy’ – 1, 8; 65. *gwiazda* ‘osoba popularna’ – 1, 1; 66. *foto* ‘fotografia’ – 1, 1; 67. *włoski* ‘język włoski’ – 1, 1; 68. *do niczego* ‘słaby, fatalny’ – 1, 2; 69. *kiepski* ‘słaby, marny’ – 1, 2; 70. *nieźle* ‘dobrze, akceptowalnie’ – 1, 8.

Aneks 2. Spis leksemów potocznych z *Kpk2* według częstotliwości występowania

1. *bo* ‘ponieważ’ – 61, 9; 2. *no* ‘pauza wypełnieniowa, sygnał zmierzania do konkluzji’ – 33, 0; 3. *mama* ‘matka’ – 26, 1; 4. *babcia* ‘babka’ – 16, 1; 5. *polski* ‘język polski’ – 15, 1; 6. *mail* ‘e-mail’ – 14, 1; 7. *tata* ‘ojciec’ – 11, 1; 8. *impreza* ‘spotkanie towarzyskie, zabawa’ – 10, 1; 9. *cześć* ‘witaj, witajcie’ – 9, 7; 10. *siedzieć (w/na)* ‘korzystać z urządzenia elektronicznego’ – 8, 5; 11. *strasznie* ‘bardzo, niezmiernie’ – 8, 8; 12. *tak* ‘partykuła pytajna’ – 8, 0; 13. *szef* ‘przełożony, kierownik’ – 7, 1; 14. *fajny* ‘wspaniały, dobry, ciekawy’ – 7, 2; 15. *wiesz* ‘zwrot wtrącony, mający podtrzymać zainteresowanie słuchacza’ – 7, 0; 16. *numer* ‘numer telefonu’ – 7, 1; 17. *w końcu* ‘nareszcie’ – 6, 0; 18. *angielski* ‘język angielski’ – 6, 1; 19. *nieźły* ‘dość atrakcyjny, akceptowalny’ – 6, 1; 20. *kotek* ‘mały kot’ – 5, 1; 21. *zaraz* ‘za chwilę, chwileczkę’ – 5, 7; 22. *chłopak* ‘sympatia, partner’ – 5, 1; 23. *ściągnięty* ‘skopiowany na komputer’ – 4, 2; 24. *ptaszek* ‘mały ptak’ – 4, 1; 25. *hiszpański* ‘język hiszpański’ – 4, 1; 26. *ciężko* ‘niełatwo, z trudem’ – 4, 8; 27. *super* ‘1. bardzo, 2. świetny’ – 4, 8/2; 28. *czemu* ‘dlaczego’ – 4, 4; 29. *faktycznie* ‘rzeczywiście’ – 4, 0; 30. *fantastyczny* ‘wyśmienity’ – 4, 2; 31. *halo* ‘słowo używane do zwrócenia czyjejś uwagi w rozmowach telefonicznych’ – 4, 7; 32. *ściągnąć* ‘kopiować coś na komputer’ – 3, 5; 33. *facet* ‘mężczyzna’ – 3, 1; 34. *jasne* ‘1. oczywiście, 2. rozumiałe’ – 3, 7/3; 35. *kochanie* ‘pieszczotliwy zwrot do partnera/partnerki’ – 3, 1; 36. *beznadziejny* ‘fatalny’ – 3, 2; 37. *kasa* ‘pieniądze’ – 3, 1; 38. *co* ‘partykuła pytajna’ – 3, 0; 39. *zero* ‘nic, brak czegokolwiek’ – 3, 1; 40. *leje* ‘pada (o deszczu)’ – 3, 5; 41. *dzięki* ‘dziękuję’ – 3, 1; 42. *OK* ‘dobrze’ – 3, 7; 43. *włoski* ‘język włoski’ – 3, 1; 44. *pewnie* ‘oczywiście, tak’ – 3, 7; 45. *kasowy* ‘intratny’ – 3, 1; 46. *wagary* ‘samowolne przebywanie ucznia poza szkołą podczas lekcji’ – 2, 1; 47. *zbaranieć* ‘zdziwić się, zgłupieć’ – 2, 5; 48. *komórka* ‘telefon komórkowy’ – 2, 1; 49. *kujon* ‘pilny uczeń’ – 2, 1; 50. *ubek* ‘funkcjonariusz

aparatu bezpieczeństwa w PRL' – 2, 1; 51. *kociak* 'pieszczotliwie kot' – 2, 1; 52. *kryminal* 'powieść kryminalna' – 2, 1; 53. *oblać* 'nie zdać egzaminu' – 2, 5; 54. *kochany* 'poufały, przymilający zwrot' – 2, 1; 55. *synek* 'mały syn' – 2, 1; 56. *tatus* 'pieszczotliwie ojciec' – 2, 1; 57. *szalenie* 'niezmiernie, ogromnie' – 2, 7; 58. *wpaść* 'przyjść lub przyjechać do kogoś na krótko' – 2, 5; 59. *bus* 'mikrobus' – 2, 1; 60. *Boże* 'wykrzyknik' – 2, 7; 61. *szycować* 'przygotowywać' – 2, 5; 62. *rzucić* 'zrezygnować z czegoś' – 2, 5; 63. *od kuchni* 'od strony zwykle niepokazywanej' – 2, 8; 64. *pogadać* 'porozmawiać' – 2, 5; 65. *pijak* 'alkoholik' – 2, 1; 66. *nieźle* 'dość dobrze' – 2, 8; 67. *no wiesz* 'zwrot wtrącony' – 2, 0; 68. *knajpa* 'podrzędna restauracja' – 1, 1; 69. *proste (jak drut)* 'łatwe' – 1, 2; 70. *eee tam* 'wyraz zniechęcenia' – 1, 7; 71. *małpować* 'naśladować, przedrzeźniać' – 1, 5; 72. *stówka* 'sto złotych' – 1, 1; 73. *fajnie* 'nieźle, dobrze' – 1, 8; 74. *dzieciak* 'lekceważąco dziecko' – 1, 1; 75. *mamusia* 'pieszczotliwie matka' – 1, 1; 76. *z kosmosu* 'o wysokiej cenie' – 1, 8; 77. *męczyć się* 'robić coś z dużym wysiłkiem' – 1, 5; 78. *stacjonarny* 'telefon stacjonarny' – 1, 1; 79. *minus* 'wada' – 1, 1; 80. *syneczek* 'pieszczotliwie syn' – 1, 1; 81. *moment* 'chwilę, proszę poczekać' – 1, 7; 82. *dołujący* 'przygnębiający' – 1, 2; 83. *nabijać* 'oszukiwać' – 1, 5; 84. *uświnić się* 'pobrudzić się' – 1, 5; 85. *nakupić* 'kupić czegoś dużo' – 1, 5; 86. *lecieć* 'śpieszyć się, pędzić' – 1, 5; 87. *naszykować* 'przygotować' – 1, 5; 88. *zlecenie* 'umowa-zlecenie' – 1, 1; 89. *nici* 'coś się nie udało' – 1, 1; 90. *sława* 'osoba znana, celebryta' – 1, 1; 91. *certyfikat* 'egzamin certyfikowany ze znajomości języka' – 1, 1; 92. *staruszek* 'pieszczotliwie starzec' – 1, 1; 93. *ano* 'tak' – 1, 0; 94. *straszny* 'ogromny, niezmierny' – 1, 2; 95. *fantastycznie* 'wspaniale' – 1, 8; 96. *kiepski* 'fatalny, lichy' – 1, 2; 97. *witaj* 'dzień dobry, cześć' – 1, 5; 98. *banda* 'grupa ludzi godnych lekceważenia' – 1, 1; 99. *Ameryka* 'USA' – 1, 1; 100. *kogut* 'kobieciarz' – 1, 1; 101. *normalnie* 'zwyczajnie' – 1, 8; 102. *koszmarny* 'zły, nieprzyjemny' – 1, 2; 103. *chodzi (o)* – 1, 5; 104. *w porządku* – 1, 8; 105. *o Boże* 'oznaka wzburzenia' – 1, 7; 106. *esemesowanie* 'przesyłanie SMS' – 1, 1; 107. *kurczę* 'przekleństwo' – 1, 7; 108. *o rany* 'okrzyk' – 1, 7; 109. *o tak* 'okrzyk zgody' – 1, 7; 110. *zrobiony* 'nakręcony (o filmie)' – 1, 2; 111. *fatalny* 'marnej jakości' – 1, 2; 112. *skoczyć* 'udać się gdzieś na chwilę' – 1, 5; 113. *ganiać* 'chodzić w pośpiechu w jakimś określonym celu' – 1, 5; 114. *spoko* 'dobrej jakości' – 1, 2; 115. *odciąć* 'zabrać dostęp do czegoś' – 1, 5; 116. *ogólniak* 'liceum ogólnokształcące' – 1, 1; 127. *stary* 'kolega' – 1, 1; 118. *gdzie tam* 'sygnał niezgody' – 1, 0; 119. *jeżyć się* 'przyjmować postawę niechętną' – 1, 5; 120. *osioł* 'głupek' – 1, 1; 121. *bałagan* 'nieporządek' – 1, 1; 122. *pa* 'poufała forma pożegnania' – 1, 7; 123. *czatowanie* 'komunikowanie się na chacie' – 1, 1; 124. *papugować* 'naśladować' – 1, 5; 125. *szarogęsić się* 'postępować samowolnie' – 1, 5; 126. *gęsiego* 'jeden za drugim' – 1, 8; 127. *szlaban* 'zakaz' – 1, 1; 128. *pełta* 'przystanek końcowy' – 1, 1; 129. *baran* 'głupek' – 1, 1; 130. *pieniążki*

‘pieniądze’ – 1, 1; 131. *ślimaczyć się* ‘robić coś powoli’ – 1, 5; 132. *cholera* ‘przekleństwo’ – 1, 7; 133. *koło* ‘około’ – 1, 6; 134. *pirat* ‘plik nielegalnie skopiowany z Internetu’ – 1, 1; 135. *totalny* ‘całkowity’ – 1, 2; 136. *piwko* ‘piwo’ – 1, 1; 137. *ujść* ‘być akceptowalnym’ – 1, 5; 138. *plus* ‘zaleta’ – 1, 1; 139. *byczyć się* ‘próżnować’ – 1, 5; 140. *hej* ‘wzywający zwrot do adresata’ – 1, 7; 141. *krakać* ‘przewidywać niepomyślny rozwój wydarzeń’ – 1, 5; 142. *polecieć* ‘pobiec dokąds w pośpiechu’ – 1, 5; 143. *wkurzać* ‘irytować, denerwować’ – 1, 5; 144. *chomikować* ‘gromadzić i przechowywać coś’ – 1, 5; 145. *włożyć* ‘zainwestować pieniądze’ – 1, 5; 146. *prababcia* ‘prababka’ – 1, 1; 147. *wściekać się* ‘złościć się’ – 1, 5; 148. *psioczyć* ‘wymyślać na kogoś lub na coś’ – 1, 5; 149. *wyciągnąć* ‘zabrać kogoś dokąds’ – 1, 5; 150. *idiota* ‘głupiec’ – 1, 1; 151. *bzdura* ‘niedorzeczność’ – 1, 1; 152. *rozgadać się* ‘zacząć mówić bez umiaru’ – 1, 5; 153. *fachowiec* ‘specjalista w jakiejś dziedzinie’ – 1, 1; 154. *rozindyceżyć się* ‘wpaść w gniew’ – 1, 5; 155. *zrobić* ‘nakręcić, wyreżyserować (o filmie)’ – 1, 5; 156. *biegać* ‘załatwiać sprawunki w różnych miejscach’ – 1, 5; 157. *sieć* ‘internet’ – 1, 1; 158. *mailować* ‘wysyłać e-maile’ – 1, 5; 159. *ciuch* ‘ubranie’ – 1, 1; 160. *no, no* ‘oznaka podziwu, zdziwienia’ – 1, 7.

Bibliografia

Słowniki

- NSPP – *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, pod red. A. Markowskiego, Warszawa 2002: PWN.
- SPLP – *Słownik polskich leksemów potocznych*, pod red. W. Lubasia, t. 1–7, Warszawa 2001–2014: Wydawnictwo Lexis.
- SPP – J. Anusiewicz, J. Skawiński, *Słownik poprawnej polszczyzny potocznej*, Wrocław 2000: PWN.
- SPPCz – M. Czeszewski, *Słownik polszczyzny potocznej*, Warszawa 2008: PWN.
- USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. S. Dubisza, Warszawa 2003: PWN.
- WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*, pod red. P. Źmigrodzkiego (www.wsjp.pl, dostęp: 4.05.2020).

Literatura teoretyczna

- Bajerowa I. (2003), *Zarys historii języka polskiego 1939–2000*, Warszawa: PWN.
- Bańko M., Kłosińska A. (1994), *Polszczyzna mówiona, nieobecna w słownikach*, w: Z. Kurzowa, W. Śliwiński (red.), *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)* (s. 89–95), Kraków: Universitas.
- Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U. (2010), *Trudny początek, czyli o typach tekstów na poziomie A1 (w świetle istniejących materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 17, 277–292.
- Dembowska-Wosik I. (2014), *Recenzja serii materiałów do nauczania jppo „Polski, krok po kroku”*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 21, 413–416.
- Engelking A., Markowski A., Weiss E. (1989), *Kwalifikatory w słownikach – próba systematyzacji*, „Poradnik Językowy”, 5, 300–309.
- Gębka-Wolak M. (2018), *Z jakich podręczników Słowianie uczą się języka polskiego? Uwagi na podstawie badania ankietowego*, w: A. Kravčuk, V. Kmet' (red.), *Polonistyka we Lwowie. 200 lat idei: dzieje podręczników języka polskiego* (s. 72–87), Lwów: INKOS.
- Komorowska E. (2015), *Błędy nauczycieli na kursach języka polskiego jako obcego w biznesie*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 22, 173–187.
- Kowalewski J. (2008), *„Sześciu pijaków szukało budki z piwem”. Analiza treści kulturowych w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, 1, 21–32.
- Lubaś W. (2003), *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Mariak L. (2011), *Leksyka z zakresu wojskowości w Trylogii Henryka Sienkiewicza, cz. 1: Analiza i interpretacja*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Miodunka W. (2016), *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków: Universitas.
- Mirocha P. (2019), *Listy frekwencyjne jako narzędzie ewaluacji leksyki w podręcznikach do języka polskiego jako obcego. Analiza i ocena podręcznika „Polski, krok po kroku 1”*, „Kwartalnik Polonicum”, 31/32, 38–46.
- Piętkowa R. (1993), *Normatywność w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców*, w: A. Wilkoń, J. Warchała (red.), *Z problemów współczesnego języka polskiego* (s. 56–66), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Sambor J. (1978), *Językoznawstwo statystyczne dla pracowników informacji naukowej*, Warszawa: CINTE.
- Satkiewicz H. (2000), *Neutralizacja nacechowania stylistycznego i ekspresywnego w słownictwie współczesnej polszczyzny*, w: J. Mazur (red.), *Słownictwo współczesnej polszczyzny w dobie przemian* (s. 69–74), Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Seretny A. (2004), *Najnowsze słownictwo polskie a nauczanie języka polskiego jako obcego*, w: K. Michalewski (red.), *Współczesne odmiany języka narodowego* (s. 206–416), Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2013), *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: A. Achteлик, J. Tambor (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3 (s. 208–220), Katowice: Gnome.
- Skawiński J. (1992), *Polszczyzna potoczna a kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 4, 45–49.
- Skudrzyk A. (1994), *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Uwagi socjolingwistyczne*, „Postscriptum”, 9–10, 4–8.
- Skudrzyk A. (2010), *Polszczyzna mówiona w glottodydaktyce*, w: A. Achteлик, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2 (s. 52–64), Katowice: Gnome.
- Sochacka J. (2017), *O nauczaniu stylu potocznego na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 24, 97–108.
- Standardy 2016: *Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26.02.2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, załącznik 1.
- Stefańczyk W. (2015), *Kupiłem grejpfrut czy grejpfruta? O błędach językowych w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 22, 99–105.
- Szamryk K. (2016), *Problemy związane z leksyką potoczną (na przykładzie materiału z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1)*, w: E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. 6 (s. 107–119), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

- Szamryk K. (2017a), *Leksyka potoczna w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego „Polski, krok po kroku (poziom A1)” – wybrane zagadnienia w ujęciu statystycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 24, 61–75.
- Szamryk K. (2017b), *Statystyczna analiza słownictwa potocznego w podręczniku „Hurra!!! Po polsku 1”*, „Roczniki Humanistyczne”, 65(10), 25–41.
- Szamryk K. (2017c), *Kreacja mowy potocznej w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego „Polski, krok po kroku (poziom A1)”*, „Białostockie Archiwum Językowe”, 17, 209–220.
- Tambor J. (2010), *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, w: R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna* (s. 311–320), Kraków: Universitas.
- Turek W. (2006), *Czy uczymy cudzoziemców tego samego języka, którym mówią na co dzień Polacy?*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim* (s. 115–127), Kraków: Universitas.
- Warchoń-Schlottmann M. (2004), *Ekspansja wyrażen potocznych do języka oficjalnego*, „Poradnik Językowy”, 5, 31–42.
- Warchoń-Schlottmann M. (2008), *Proces neutralizacji nacechowanej leksyki potocznej na przykładzie wyrazów facet i kasa*, „Poradnik Językowy”, 5, 72–79.
- Wilkoń A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Zabawa M. (2010), *Awatar, pokój, centrum i inne: najnowsze zapożyczenia semantyczne w języku polskim*, „Poradnik Językowy”, 10, 80–90.
- Zarębina M. (1985), *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zdunkiewicz-Jedynak D. (2008), *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa: PWN.

Summary

COLLOQUIAL VOCABULARY IN TEXTBOOKS FOR TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT LEVEL A2

This article focuses on the analysis of colloquial lexis in textbooks for teaching Polish as a foreign language at the A2 level: *Hurra!!! Po polsku 2* oraz *Polski, krok po kroku. Poziom A2*. The research is based on colloquial vocabulary (entry words and

text words) from the above-mentioned books and presents calculated percentages of colloquial vocabulary in each of the textbooks.

The analysis of blind rank lists shows that in both textbooks colloquial vocabulary is divided into two groups. The first is a small set of frequently repeated words. The second group contains diverse words that are rarely used in the text. The quantitative description of frequent and rare vocabulary in each textbook and the analysis of the structure of their parts of speech show that the way of introducing colloquial vocabulary at level A2 is basically similar – irrespective of minor modifications – to how the colloquial lexis is used in materials at level A1.

KEYWORDS: colloquial lexis, Polish as a foreign language, glottodidactics, Polish language handbooks for foreigners, linguistic statistics

III

UCZĄCY SIĘ O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

AGNIESZKA DZIĘCIOŁ-PĘDICH

Uniwersytet w Białymstoku

Rozwijanie sprawności mówienia na lektoracie języka angielskiego biznesowego u studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest rozwijaniu sprawności mówienia na lektoracie języka angielskiego biznesowego u studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W artykule omówiono problemy, jakie mają studenci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mówiący w języku obcym, oraz główne wyzwania, jakim muszą stawić czoła nauczyciele rozwijający sprawności mówienia na lektoratach języka angielskiego biznesowego. Omówiono również główne zasady rozwijania sprawności mówienia u studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz pokazano wybrane ćwiczenia z podręczników do języka angielskiego biznesowego, które odzwierciedlają te zasady.

SŁOWA KLUCZOWE: mówienie, specjalne potrzeby edukacyjne, specyficzne różnice w uczeniu się, lektorat, język angielski biznesowy

1. Wprowadzenie

W Polsce o nauczaniu języka obcego wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) mówi się i pisze głównie w kontekście szkoły podstawowej i średniej. Przykładowo, w obszernym tomie *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych* (2011) pod redakcją

Katarzyny Karpińskiej-Szaj na 21 artykułów tylko dwa poświęcone są studentom: tekst Anity Buczek-Zawiły traktuje o nauczaniu niewidomego studenta anglistyki, a artykuł Małgorzaty Bielickiej jest studium przypadku osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym, śledzącym jej losy od dzieciństwa po studia wyższe. A przecież z SPE z reguły się nie wyrasta. Przykładowo, badania pokazują, że większość objawów nadpobudliwości u dzieci z ADHD zanika w okresie nastoletnim, ale inne objawy tego zespołu, takie jak deficyt uwagi czy problemy z organizacją czasu, utrzymują się w wieku dorosłym (Hinshaw, Ellison, 2016). Niemniej jednak, z odpowiednim wsparciem, studenci są w stanie przezwyciężyć sporą część trudności wynikających z SPE.

Według Kormos i Smith (2012: 139) mówienie to jeden z elementów znajomości języka, którego opanowanie może sprawiać mniej trudności studentom z SPE w porównaniu z innymi umiejętnościami językowymi. Nie oznacza to jednak, że na lektoratach na studiach wyższych nie powinno się już dostosowywać technik pracy czy materiału. Jak zauważa Joe Becigneul (za: Barsoum, 2019), „Pozwalanie na to, żeby uczniowie z ukrytą niepełnosprawnością (ADHD, lękiem, dysleksją) borykali się z nauką lub relacjami społecznymi, gdy wszystko, czego im potrzeba do osiągnięcia sukcesu to odpowiednie dostosowania¹ i bezpośrednie nauczanie, nie różni się niczym od niezapewnienia rampy dla osoby na wózku inwalidzkim”².

W związku z powyższym, głównym celem tego artykułu jest pokazanie, jakie trudności z mówieniem w języku obcym mają studenci z SPE oraz jakie wyzwania towarzyszą rozwijaniu tej sprawności na lektoratach języka angielskiego biznesowego. W artykule chciałabym również omówić zasady rozwijania sprawności mówienia u studentów z SPE i pokazać wybrane ćwiczenia (na poziomach A1/A2 i B1+/B2) z podręczników do nauczania języka angielskiego biznesowego, które odzwierciedlają te zasady.

¹ Becigneul wprawdzie nie precyzuje, co ma na myśli przez słowo dostosowania (ang. *accommodations*), ale można założyć, że skoro mówi o uczniach z SPE, to dostosowania oznaczają dostosowania np. podstawy programowej i/lub technik nauczania.

² Tłumaczenie własne.

2. Czym są specjalne potrzeby edukacyjne?

Polska definicja SPE mówi o tym, że dzieci i młodzież z SPE to te osoby, „u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji emocjonalno-społecznej i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości” (Zaremba, 2014: 15). Należy podkreślić, że definicja ta, opracowana przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, obejmuje też dzieci i młodzież o wysokim potencjale intelektualnym, uzdolnionych poznawczo lub w dziedzinach kierunkowych (Zaremba, 2014: 15). Jednakże ten artykuł chciałabym poświęcić tylko studentom ze spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie na różnych płaszczyznach życia akademickiego i społecznego, a mianowicie osobom z:

- dysleksją, czyli trudnościami z „rozumieniem i posługiwaniem się regułami rządzącymi językami alfabetycznymi i logograficznymi” (Gabrieli, 2009: 280); jak podkreślają Łodej i Karoń (2017: 74), dyslektycy mają trudności z opanowaniem technik czytania, zwłaszcza w zakresie poprawności i płynności;
- dyskalkulią, czyli zaburzeniami zdolności matematycznych (Landerl, Kaufmann, 2015); według Sosin-Pospiszyl (2012: 5), trudności spowodowane dyskalkulią mogą dotyczyć m.in. zrozumienia i opanowania zasad i reguł matematycznych, niskiego poziomu rozumowania matematycznego czy liczenia i wykonywania operacji arytmetycznych;
- dyspraksją, czyli rozwojowym zaburzeniem koordynacji (Kirby, 2010: 22); według Przybyły (2016: 233), dyspraktycy mają też problemy z kontrolą postawy oraz funkcjonowaniem motoryki małej;
- ADHD, czyli zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (Chrzanowska, Świącicka, 2010: 11); dodatkowo u osób z ADHD często występuje niepokój ruchowy i nadmierna ruchliwość czy impulsywność (Krempińska, 2011: 72);
- zespołem Aspergera, czyli całościowymi zaburzeniami rozwoju mieszczącymi się w spektrum autyzmu. Aspergerowcy nie umieją m.in. nawiązywać

znajomości, mają trudności z rozpoznawaniem swoich i cudzych stanów emocjonalnych oraz nie umieją utożsamiać się emocjonalnie z innymi osobami (Święcicka, 2010: 10).

Do cech wspólnych dysleksji, dyskalkulii, dyspraksji, ADHD i zespołu Aspergera, czy też, jak nazywają je Kormos i Smith (2012), specyficznych różnic w uczeniu się (SRwU, ang. *specific learning differences* – SpLDs) należą (Smith, 2018):

- problemy z pamięcią krótkotrwałą i/lub pamięcią roboczą;
- problemy z przetwarzaniem bodźców zmysłowych (wzrokowych, słuchowych, czuciowych);
- brak świadomości upływającego czasu i/lub brak umiejętności zarządzania czasem;
- trudności ze słuchaniem, zwłaszcza podczas pracy w grupach;
- trudności z koncentracją i utrzymaniem uwagi i/lub trudności z przeniesieniem uwagi na inne czynności;
- problemy z zapamiętywaniem sekwencji i/lub tworzeniem sekwencji;
- trudności ze zrozumieniem znaczenia przenośnego;
- unikanie nowych lub nieprzewidywalnych sytuacji.

3. Mówienie a studenci z SRwU

Dla wielu osób umiejętność mówienia w języku obcym jest tożsama ze znajomością tegoż języka (Lazaraton, 2001: 103). Co więcej, uczący się języków obcych często oceniają efektywność kursu językowego na podstawie postępów, jakie zrobili w mówieniu w języku obcym. Być może jest to spowodowane tym, że mówienie w języku obcym jest postrzegane jako najbardziej wymagająca ze wszystkich czterech sprawności językowych (Bailey, Savage, 1994: vii).

Obok oczywistych kompetencji językowych, takich jak znajomość słownictwa i umiejętność budowania zdań, aby móc skutecznie komunikować się ustnie w języku obcym, uczący się powinien także (Komorowska, 2009: 10):

- rozróżniać i produkować dźwięki danego języka;
- rozróżniać różne rodzaje akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz posługiwać się nimi;
- rozróżniać i produkować wzorce rytmiczne i intonacyjne, aby nadawać za ich pomocą odpowiednie znaczenie swoim wypowiedziom.

Co więcej, uczący się języka obcego powinien posiadać (Komorowska, 2009: 12):

- kompetencję społeczną, która oznacza, że osoba ucząca się języka obcego wyraża chęć i gotowość do nawiązywania interakcji z innymi;
- kompetencję dyskursu językowego, która oznacza, że osoba ucząca się języka obcego wie, jak nawiązać, podtrzymać i zakończyć rozmowę;
- kompetencję socjolingwistyczną, która oznacza, że osoba ucząca się języka obcego potrafi różnicować swoje wypowiedzi w zależności od tego, gdzie, z kim i na jaki temat toczy się rozmowa;
- kompetencję socjokulturową, która oznacza, że osoba ucząca się języka obcego jest świadoma norm kulturowych rządzących komunikacją w danym języku; co więcej, uczący się języka obcego posiadają elementarną wiedzę np. z historii, gospodarki, sztuki czy literatury, która pomaga im lepiej rozumieć zachowania i wypowiedzi rozmówców;
- kompetencję strategiczną, która oznacza, że osoba ucząca się języka obcego umie poradzić sobie z trudnościami komunikacyjnymi w trakcie rozmowy, tj. wie, jak zasygnalizować niezrozumienie, jak poprosić rozmówcę o wyjaśnienie czy powtórzenie, jakiego synonimu użyć, czy też jak omówić dany wyraz.

Głównymi trudnościami w mówieniu w języku obcym, jakim muszą stawić czoła studenci z SRwU, są (Kormos, Smith, 2012: 139–140; Halliwell, 2003: 50; Farell, 2006: 40; Smith 2018):

- szybkie i wydajne wyszukiwanie słownictwa obcojęzycznego w pamięci;
- ograniczona znajomość słownictwa zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym;
- wstawianie słów w odpowiednie miejsce w zdaniu;

- zapamiętywanie wymowy słów obcojęzycznych;
- poprawna wymowa;
- świadome budowanie zdania z poszczególnych słów;
- konstruowanie dłuższych i spójnych wypowiedzi ustnych;
- odpowiedni dobór wysokości głosu/głośności/tempa podczas mówienia;
- trudności z uczestniczeniem w takich aktywnościach, jak np. odgrywanie ról lub dyskusja, w czasie których uczący się muszą poczekać na swoją kolej, aby wypowiedzieć kwestię lub wyrazić opinię.

Część studentów z SRwU, zwłaszcza tych z zespołem Aspergera, nie jest w stanie poprawnie używać konwencji społecznych obowiązujących w języku, którego się uczą (Kormos, Smith, 2012: 140). Mogą mieć też problemy z wchodzeniem w interakcje, np. jest prawdopodobne, że nie będą chcieli pracować w parach lub grupach. Takie zachowania są wyrazem niechęci wobec sytuacji trudnej do kontrolowania, a co za tym idzie – wywołującej lęk (Kolera, 2011: 193). Jest również możliwe, że Aspergerowcy odmówią wykonania zadań polegających na odgrywaniu ról, gdyż według Kolery (2011: 194) „uwewnętrznienie obcej perspektywy” jest dla nich dużym wyzwaniem, często nie do pokonania.

Niektórym dyspraktykom z trudem przychodzi produkowanie dźwięków podczas spontanicznych wypowiedzi i przy powtarzaniu słów (Boon, 2001: 9), gdyż występują u nich zaburzenia kinestezji artykulacyjnej, tj. czucia ułożenia narządów mowy właściwego poszczególnym głoskom (Styczek, 1982).

Kolejnymi trudnościami, jakim muszą stawić czoła studenci z SRwU, kiedy komunikują się ustnie w języku obcym, są brak pewności siebie oraz lęk towarzyszący komunikacji ustnej, zwłaszcza gdy studenci wykonują zadania w dużych grupach (Piechurska-Kuciel, 2008, w: Kormos, Smith, 2012: 140). Jak podkreśla Sozańska (2018: 5):

Strach, niepewność, poczucie inności, strach przed byciem wyśmianym przez rówieśników, wpływają na podejście do nauki języka obcego, co ma swoje odzwierciedlenie w takich umiejętnościach ucznia jak czytanie i słuchanie ze zrozumieniem, płynność wypowiedzi i umiejętności komunikacyjne.

4. Wyzwania w rozwijaniu sprawności mówienia na lektoratach języka angielskiego biznesowego

Nauczyciele rozwijający sprawności mówienia na lektoratach języka angielskiego biznesowego muszą stawić czoła nie tylko wyzwaniom wpływającym z SRwU studentów. W tej części artykułu chciałabym przedstawić główne trudności, jakie towarzyszą rozwijaniu sprawności mówienia na lektoratach języka angielskiego biznesowego bez względu na to, czy studenci mają SRwU, czy nie. Szczegółowe omówienie tych trudności można znaleźć w pracy Dziecioł-Pędich (2015b).

Zgodnie z aktem prawnym opracowanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego³ do kwalifikacji absolwenta studiów licencjackich zalicza się znajomość języka obcego na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy. Od absolwenta oczekuje się też, że będzie posługiwał się językiem specjalistycznym z danej dziedziny.

Okazuje się, że ten ministerialny przepis jest jednym z pierwszych wyzwań w rozwijaniu sprawności mówienia, jakiemu muszą stawić czoła lektorzy. Absolwent studiów licencjackich (m.in. kierunków takich jak: ekonomia, zarządzanie czy międzynarodowe stosunki gospodarcze) ma znać język obcy na poziomie B2, rodzi się jednak pytanie, czy ten sam poziom ma się również odnosić do specjalistycznej odmiany tego języka, gdyż tego aspektu przepisy ministerialne nie precyzują.

W przeciwieństwie do języka angielskiego do celów ogólnych nie ma standardów określających, co to znaczy znać język obcy specjalistyczny na poszczególnych poziomach językowych. Takim dokumentem dla języków obcych do celów ogólnych jest m.in. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy (ESKOJ 2003), który wprowadził wspólną skalę biegłości językowej, umożliwiającą opracowanie programów językowych,

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, Dz.U. 2018 poz. 2218, s. 4.

podręczników i kursów wobec oczekiwań samych uczniów i ich zdolności językowych.

Jeżeli chodzi o umiejętności mówienia na poziomie B2, w dokumencie tym możemy przeczytać, że osoba na tym poziomie biegłości „potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić naturalną rozmowę z rodzimymi użytkownikami języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne i pisemne, a także wyjaśnić swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań” (ESKOJ 2003: 33).

Wobec braku takich standardów dla języka obcego specjalistycznego należy się zastanowić, czy i w jakim stopniu wymagania opracowane dla języka obcego ogólnego da się przełożyć na sytuacje zawodowe, w których absolwenci będą posługiwać się językiem specjalistycznym. Wydaje się, że w tej sytuacji wyznacznikiem tego, co studenci powinni opanować w zakresie umiejętności mówienia, stają się podręczniki, takie jak np. *Business Result*, *Market Leader* czy *Business Partner* (Dziecioł-Pędich, 2015a), które rozwijają sprawności mówienia np. w zakresie: negocjowania, telefonowania, prowadzenia spotkania biznesowego, mentoringu, prezentowania produktu lub usługi, omawiania danych, oceny efektywności pracy własnej czy podejmowania decyzji.

Kolejnym wyzwaniem związanym z rozwijaniem sprawności mówienia na lektoracie języka angielskiego biznesowego jest fakt, że zajęcia językowe zazwyczaj kończą się, kiedy studenci są na drugim roku studiów licencjackich. Nauczanie języka obcego specjalistycznego ma umożliwić uczącym się efektywne funkcjonowanie w sytuacjach życia zawodowego. Jednak zanim będą oni mogli wykorzystać umiejętności zdobyte na lektoratach, upłynie prawdopodobnie co najmniej rok, nim większość z nich zacznie funkcjonować na rynku pracy. W przeciwieństwie do języka obcego do celów ogólnych może zdarzyć się tak, że studenci nigdy nie wykorzystają w praktyce tego, czego nauczyli się na lektoratach, np. gdy nie będą pracować w zawodzie, do którego przygotowywali się w czasie studiów licencjackich. Te ograniczone i odroczone w czasie możliwości wykorzystania języka obcego

specjalistycznego mogą zniechęcać nauczycieli do rozwijania umiejętności mówienia w trakcie lektoratu (Dzięcioł-Pędich, 2015b: 71). Także sami studenci są zdemotywowani niejasnością perspektyw wykorzystywania takich specjalistycznych kompetencji językowych.

Nawet jeśli studenci będą wykonywać zawód, w którym będą mogli wykorzystać umiejętności nabyte na lektoratach, pojawia się pytanie, jak dużo będą pamiętać z tego, czego się nauczyli i czy umiejętności nabyte na lektoratach nadal będą aktualne w danym miejscu pracy. Bielenia-Grajewska (2011: 43) podkreśla, że żaden kurs języka angielskiego biznesowego (co można też powiedzieć o każdym innym kursie języka obcego specjalistycznego) nie rozwinię u studentów umiejętności komunikacyjnych, potrzebnych w każdym współczesnym przedsiębiorstwie. Co więcej, Bhatia i Bremner (2012: 436) twierdzą, że pojawia się coraz więcej rozbieżności pomiędzy ćwiczeniami komunikacyjnymi w klasach językowych a sytuacjami komunikacyjnymi świata korporacyjnego oraz że modele i teorie komunikacji biznesowej, które są podstawą do projektowania ćwiczeń komunikacyjnych w podręcznikach, szybko stają się przestarzałe.

Jednak wydaje się, że największym wyzwaniem są same ćwiczenia rozwijające sprawności mówienia w podręcznikach takich jak np. *Business Result*. Studenci, którzy rozpoczynają naukę na uniwersytecie, mają niewielkie pojęcie o świecie biznesu i rynku pracy. Jeżeli nauczyciel używa podręczników przeznaczonych dla pracowników firm, którzy chcą doskonalić swą znajomość angielskiego (jest to główny rodzaj podręczników dostępnych na rynku), to jest ryzyko, że aby wykonać ćwiczenia z tych podręczników, studenci musieliby polegać na wiedzy i doświadczeniu, których jeszcze nie posiadają.

Przykładowo, w zaprezentowanym dalej ćwiczeniu (jest to ćwiczenie na poziomie B2) studenci proszeni są o przeczytanie definicji kultury, a następnie o przedyskutowanie pytań na temat wpływu kultury na funkcjonowanie i hierarchię w firmie.

Przykład 1. Ćwiczenie 1 str. 8 z podręcznika *Business Partner B2. Student's Book* (2018) autorstwa Dubickiej et al., Harlow: Pearson

Lead-in 1. Read the definition of culture and discuss these questions.

cul*ture /'kʌltʃə(r)/* n [C,U] the attitudes or beliefs that are shared and accepted by a particular group of people or in a particular organisation.

1. Can you think of attitudes and beliefs that are shared in you culture?
2. How would this affect the workplace? Discuss these points.
 - a) how people feel about hierarchy in in companies
 - b) the way people behave and communicate
 - c) what people wear
 - d) how people work together
3. What other aspects of work might be affected by culture?

* Zapis fonetyczny słownictwa angielskiego w każdej treści ćwiczenia został zaczerpnięty ze słownika internetowego, <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.

Wątpliwe jest, czy studenci, którzy dopiero co zdali maturę, próbując przedyskutować te pytania, będą w stanie powiedzieć coś więcej niż: *I don't know* (Nie wiem) czy *I have no idea* (Nie mam pojęcia) i kontynuować rozmowę przez dłużej niż minutę⁴.

Podobnie brak doświadczenia biznesowego i zawodowego oraz brak zrozumienia mechanizmów rządzących m.in. rynkiem pracy sprawia, że

⁴ Należy założyć, że lektorzy uczący języków specjalistycznych na lektoratach planują kursy i dobierają podręczniki, kierując się poziomem językowym studentów i ich doświadczeniem (lub jego brakiem) zawodowym. Niemniej jednak problem z odpowiednim doбором podręcznika do języka angielskiego biznesowego polega na tym, że większość z tych dostępnych na polskim rynku przeznaczona jest dla osób, które już funkcjonują na rynku pracy, najczęściej pracując w międzynarodowych korporacjach. Oznacza to, że większość ćwiczeń rozwijających umiejętność mówienia jest nieodpowiednia dla studentów zaczynających lektorat na pierwszym roku studiów licencjackich i nieposiadających doświadczenia zawodowego w zakresie prowadzenia interesów międzynarodowych. Dlatego też nauczyciele zmuszeni są albo do adaptowania ćwiczeń z podręcznika, który obowiązuje na lektoracie, albo do samodzielnego projektowania takich zadań.

wykonując ćwiczenia na mówienie (por. przykład 2), studenci będą zmuszeni odgrywać role, które są dla nich społecznie i zawodowo obce.

Przykład 2. Ćwiczenie 8A str. 19 z podręcznika *Business Partner B2. Student's Book* (2018) autorstwa Dubickiej et al., Harlow: Pearson

8A. Work in pairs. You have been asked to prepare an induction programme for a company you know. Consider these points.

- what information new employees need
- how long the induction should last
- if the induction should be individual or in groups
- where the induction should be held
- if employees need an overview of the whole company or just their department
- how exactly the new recruit(s) should be taught about their new role.

W ćwiczeniu (podobnie jak w poprzednim przykładzie jest to ćwiczenie na poziomie B2) studenci są proszeni o odegranie spotkania, podczas którego mają omówić program przygotowujący nowych pracowników do pracy w firmie (ang. *induction programme*). Mimo odpowiedniego zasobu słownictwa i struktur gramatycznych studenci mogą nie być w stanie odegrać swoich ról, jeśli nie będą posiadać odpowiedniej wiedzy na temat takich programów oraz tego, w jaki sposób pracownicy firmy odnoszą się do siebie, np. jeśli jeden z nich jest starszy i bardziej doświadczony.

5. Rozwijanie sprawności mówienia u studentów z SRwU na lektoratach języka angielskiego biznesowego

Rozwijanie sprawności mówienia u studentów z SRwU powinno być przynajmniej w części zgodne z zasadami nauczania wielozmysłowego, które było pierwotnie opracowane dla uczniów z dysleksją. Można je opisać za pomocą następujących przymiotników (Sparks, Schneider, Ganschow, 2002: 69): bezpośrednie (ang. *explicit*), wielozmysłowe (ang. *multisensory*),

ustrukturyzowane (ang. *structured*), narastające (ang. *cumulative*), sekwencyjne (ang. *sequential*), powtarzalne (ang. *repetitive*), metalingwistyczne/poznawcze (ang. *metalinguistic/cognitive*), syntetyczno-analityczne (ang. *synthetic-analytic*) i fonetyczno-alfabetyczne (ang. *phonetic-alphabetic*). Na przykładzie wybranych ćwiczeń z podręczników biznesowych chciałabym pokazać w dalszej części tego podrozdziału, jak można wcielić w życie niektóre z tych zasad.

Rozwijając sprawność mówienia u studentów z SRwU, należy wprowadzać zadania uczące, jak komunikować się ustnie od samego początku nauki języka obcego (Kormos, Smith, 2012: 140). Co prawda w przypadkach, gdy program studiów przewiduje naukę tylko jednego języka obcego, polscy studenci nie będą się uczyć języka od podstaw. Dzieje się tak, gdyż przepisy ministerialne mówią, że absolwent studiów licencjackich musi znać język nowożytny na poziomie B2, a 120h⁵ to zbyt mało, żeby przejść od poziomu A1 do B2. Jednak gdy program studiów na danym kierunku przewiduje naukę dwóch języków, może zdarzyć się tak, że studenci będą uczyć się drugiego języka na poziomie A1 lub A2.

Na niskich poziomach językowych nauczyciel powinien zachęcać studentów do konstruowania jedno- lub dwuwyrazowych wypowiedzi ustnych, np. odpowiedzi na proste pytania dotyczące życia osobistego lub zawodowego. Przykładem realizacji tej zasady jest zestaw ćwiczeń z podręcznika *Business Result Elementary* (przykład 3).

Zestaw ten sprawdzi się dobrze w przypadku studentów uczących się języka angielskiego jako drugiego od poziomu A1. Trudno oczekiwać od lektora, który pracuje z poziomem B1+/B2, żeby wprowadzał tak proste ćwiczenia. Niemniej jednak przykład ten ma służyć ilustracji jednego z aspektów zasady powtarzalności nauczania wielozmysłowego.

⁵ Na Uniwersytecie w Białymstoku w roku akademickim 2019/2020 część kursów językowych trwała 120h, np. na kierunku międzynarodowe stosunki gospodarcze. Należy pamiętać, że jedna godzina kursu to 45 minut.

Przykład 3. Ćwiczenia 8, 9 i 10 str. 7 z podręcznika *Business Result Elementary. Student's book* (2009) autorstwa Granta, Hughesa i Turnera, Oxford: Oxford University Press

8. Complete this information about yourself.

9. Work with a partner. Tell him / her about the information in 8.

- I'm from _____
- I'm _____
- I'm an / a _____
- My company is _____

10. Now tell the class about your partner.

- He's / She's from _____
- He's / She's _____
- He's / She's a / an _____
- His / Her company is _____

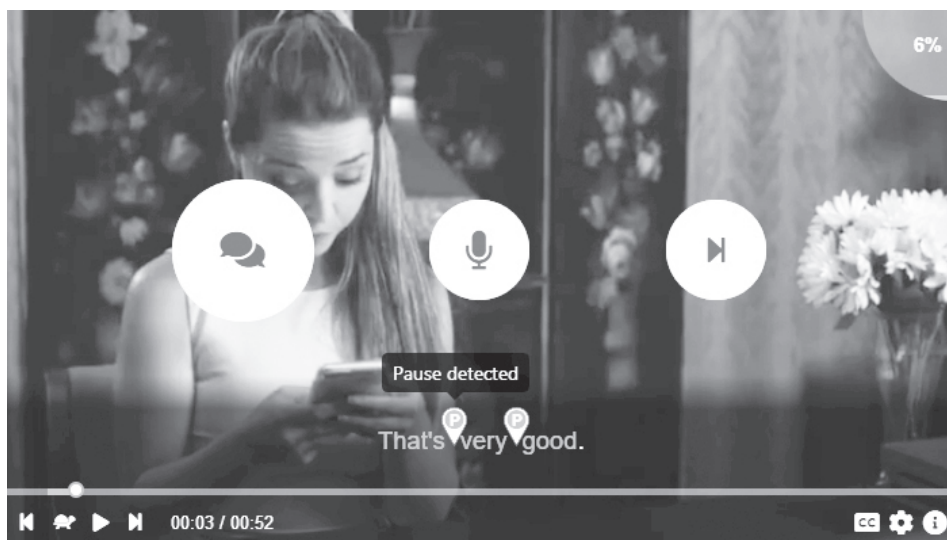
W ćwiczeniu 8 studenci są proszeni o podanie informacji na temat kraju, z którego pochodzą, narodowości, zawodu i nazwy firmy. Następnie, wykorzystując wyrażenia z czasownikiem być (ang. *to be*), muszą opowiedzieć o sobie partnerowi, z którym pracują (ćwiczenie 9). Po zakończeniu pracy w parach opowiadają całej grupie o swoim partnerze (ćwiczenie 10).

Niektórzy studenci z SRwU mogą mieć spore problemy z opanowaniem poprawnej wymowy i intonacji. Dla przykładu, studentów z zespołem Aspergera charakteryzują „dziwaczna prozodia” i „niezwykłe charakterystyki w operowaniu głosem” w języku ojczystym (Konieczna, 2015: 128).

Obecnie dostępne są aplikacje, które pomagają uczącym się ćwiczyć wymowę i intonację na poziomie wyrazowym i zdaniowym. Przykładowo EnglishCentral (www.englishcentral.com) zawiera materiały wideo poświęcone m.in. tematyce biznesowej. Po objerzeniu materiału na swoim poziomie językowym studenci uczą się słówek na podstawie fragmentów nagrania. Następnie słyszą wybrane zdania z nagrania i je powtarzają. Mogą też siebie nagrać, a program ocenia poprawność wymowy oraz intonacji i pomaga im

zidentyfikować błędy. Używanie takich aplikacji jak EnglishCentral pozwala doskonalić wymowę i intonację od poziomu początkującego (ang. *beginner*) do zaawansowanego (ang. *advanced*). Można więc używać tej aplikacji ze studentami, którzy na lektoratach kontynuują naukę angielskiego, jak i też z tymi, którzy dopiero na studiach wyższych zaczęli mieć styczność z tym językiem. Co więcej, połączenie dźwięku i obrazu w tej aplikacji jest zgodne z zasadą wielozmysłowości (ang. *multisensory*) w nauczaniu studentów z SRwU.

Ilustracja 1. Fragment materiału wideo pokazujący ocenę poprawności wypowiedzi (prawy górny róg) i popełnione błędy (dolna część ekranu)



Źródło: www.englishcentral.com.

Następnym krokiem w rozwijaniu sprawności mówienia u studentów z SRwU jest przejście od posługiwania się prostymi, a następnie złożonymi zdaniami do budowania dłuższych wypowiedzi ustnych. Takie podejście do rozwijania sprawności mówienia nosi cechy narastającego postępu nauczania wielozmysłowego (ang. *cumulative progress of MSL instruction*; Kormos, Smith, 2012: 140), co oznacza, że nowe pojęcie czy też nowa umiejętność są wprowadzane dopiero wtedy, gdy poprzednie pojęcie czy poprzednia umiejętność zostały w pełni opanowane.

Studenci z SRwU mają problemy z kodowaniem słów i wyrażen obcojęzycznych w pamięci długotrwałej, dlatego też potrzebują licznych i zróżnicowanych zadań, podczas których mogą używać wyrażen i krótkich zdań w sytuacjach komunikacyjnych. W omawianym wcześniej ćwiczeniu z podręcznika *Business Result Elementary* studenci najpierw pracują w parach, a następnie opowiadają całej grupie to, co pamiętają o swoim partnerze, ale powtarzają dane wyrażenie tylko dwa razy. Aby zwiększyć liczbę powtórzeń danego wyrażenia, można poprosić uczących się, żeby wykonali to ćwiczenie np. z trzema różnymi osobami, a dopiero potem, aby opowiedzieli całej grupie o koledze, z którym pracowali. Dzięki takiej formie pracy stosujemy się do zasady, że nauczanie osób z SRwU powinno mieć cechę powtarzalności (ang. *repetitive*)⁶.

Dobrym przykładem zestawu ćwiczeń, które pozwalają studentom użyć tych samych wyrażen kilkakrotnie w ciągu zajęć, jest początek rozdziału 8B w podręczniku *New English File Intermediate (Third edition)*. Jest to podręcznik do języka angielskiego ogólnego, ale ten rozdział wprowadza podstawowe słownictwo związane z życiem zawodowym. Omawiany zestaw ćwiczeń może być użyty w czasie jednych z pierwszych zajęć na poziomie B1+/B2, np. jako powtórzenie wiadomości wyniesionych ze szkoły średniej, lub też pod koniec kursu na poziomie A2. W ćwiczeniu (przykład 4) studenci poznają (lub też powtarzają, w zależności od poziomu grupy) 12 wyrażen, które będą potem użyte w kolejnych ćwiczeniach. Patrząc na historyjkę obrazkową, uczący

⁶ Ucząc osoby z SRwU, należy pamiętać, że częste powtórzenia pomagają studentom 'zakotwiczyć' (ang. *anchor*) dane wyrażenie w pamięci długotrwałej, co jest jednym z wyzwań, jakim muszą stawić czoła np. dyslektycy, uczący się języka obcego (Nijakowska, 2010: 123). Częste powtórzenia prowadzą też do przeuczenia (ang. *over-learning*), a co za tym idzie – do automatyzacji (ang. *automaticity*) (Deponio i in., 2000; Reid, 1998; Thomson, Watkins, 1990, w: Nijakowska, 2010: 123). Warto jednak pamiętać, że to powtarzanie nie może odbywać się w nieskończoność. A zatem jaka ilość powtórzeń danego zwrotu czy wersji ćwiczenia będzie odpowiednia? Nie ma tu jednoznacznej odpowiedzi. Rozwiązaniem wydaje się być indywidualizacja procesu nauczania i/lub dostosowanie ilości powtórzeń do dynamiki i potrzeb danej grupy uczących się.

się muszą poukładać zadania pod obrazkami w kolejności chronologicznej. Następnie słuchają nagrania, aby sprawdzić, czy prawidłowo zrobili zadanie. Po sprawdzeniu odpowiedzi zakrywają obrazki i z pamięci opowiadają sobie nawzajem tę historię.

Przykład 4. Ćwiczenie 1 str. 78 z podręcznika *New English File Intermediate (Third edition) Student's book* (2013) autorstwa Latham-Koenig i Oxendena, Oxford: Oxford University Press



a Look at the picture story. Match sentences A–I with pictures 1–9.

- A She decided to **set up** an online business selling birthday cakes.
- B Her business is **doing very well**. Clare is a success!
- C She was **unemployed**, and had to **look for a job**.
- D They had an argument, and Clare **was sacked**.
- E Clare **worked for** a marketing company.
- F She **applied for** a lot of jobs, and **sent in** CVs.
- G She had a **good salary**, but she didn't like **her boss**.
- H She had some interviews, but didn't **get the jobs**.
- I She had to work very hard and **do overtime**.

b **4.41**))) Listen and check. Then cover the sentences and

Kolejne zadanie to typowe ćwiczenie na słownictwo (por. przykład 5), w którym studenci mają 10 zdań oraz 10 wyrażen, jakie muszą wstawić do zdań.

Przykład 5. Ćwiczenie 1 str. 78 z podręcznika *New English File Intermediate (Third edition) Student's book* (2013) autorstwa Latham-Koenig i Oxendena, Oxford: Oxford University Press

1 Verb phrases

a Complete the verb phrase with a word or phrase from the list.

applied for /ə'plaid fə(r)/, do (*2) /du:/, was made redundant /wəz 'meɪd /, got promoted /gɒt prə'məʊtəd /, resigned /rɪ'zaind/, retire /rɪ'taɪə(r)/, was sacked /wəz sækɪt/, set up /set ʌp/, work /wɜ:k/

- 1 Dan has to _____ a lot of overtime. He has to work extra hours.
- 2 Matt _____ last week. He was given a more prominent job.
- 3 Most nurses have to _____ shifts. Sometimes they work during the day and sometimes at night.
- 4 A man in our department _____ yesterday. The boss told him to leave. (also fired).
- 5 Colin _____ redundant. He lost his job because the company didn't need him anymore.
- 6 The minister is going to _____. He has decided to leave his job.
- 7 Lilian is going to _____ next month. She's 65, and she's going to stop working.
- 8 Angela has _____ a business to sell clothes online. She had the idea and has started doing it.
- 9 Everyone in the office has to _____ a training course. They need to learn how to use the new software.
- 10 She _____ a job. She replied to an advert and sent in her CV.

Następnie, wykonując kolejne ćwiczenia (przykład 6), uczący się ćwiczą wymowę wyrażen, które pojawiły się w dwóch poprzednich zadaniach.

Przykład 6. Ćwiczenia 2a i 2b str. 78 z podręcznika *New English File Intermediate (Third edition) Student's book* (2013) autorstwa Latham-Koenig i Oxendena, Oxford: Oxford University Press

2 Pronunciation & speaking word stress

A Underline the stressed syllable in each word. Use the phonetics to help you.

- 1 a|pply /ə'plai/
- 2 sa|lary /'sæləri/
- 3 re|du|dant /rɪ'dʌndənt/
- 4 ex|pe|ri|ence /ɪk'spəriəns/
- 5 o|ver|time /'ɒvətaim/
- 6 per|ma|nent /'pɜ:mənənt/
- 7 qua|li|fi|ca|tions /,kwɒlɪfɪ'keɪʃn/
- 8 re|sign /rɪ'zaɪn/
- 9 re|tire /rɪ'taɪə(r)/
- 10 tem|pora|ry /'tempərəri/

B 4.45 Listen and check. Practise saying these words.

Kolejne dwa zadania (por. przykład 7) w tej części rozdziału to ćwiczenia w parach na mówienie.

Przykład 7. Ćwiczenia 2c i 2d str. 78 z podręcznika *New English File Intermediate (Third edition) Student's book* (2013) autorstwa Latham-Koenig i Oxendena, Oxford: Oxford University Press

2 C Do you know anyone who...

- is applying for a job?
- is doing a temporary job? What?
- has a part-time job? What hours does he / she work?
- is self-employed? What does he / she do?
- has been promoted recently? What to?
- was sacked from his / her job, or was made redundant? Why?
- has just retired? How old is he / she?

2 D Think of someone you know who has a job. Prepare your answers to questions below.

- What / do?
- Where / work (in an office, at home, etc.)?
- What qualifications / have?
- What hours / work?
- / have to do overtime?
- get a good salary?
- / like the job? Why (not)?
- / Would you like to do his /her job? Why (not)?

Jeśli policzymy, ile razy dane wyrażenie pojawia się w tym zestawie, to zauważymy, że np. słowo *apply* pojawia się 7 razy, a słowo *salary* zostało użyte 6 razy. Aby jeszcze zwiększyć liczbę powtórzeń danego wyrażenia, można poprosić studentów, aby każde ćwiczenie na mówienie wykonali co najmniej z dwoma partnerami.

Poprócz zestawów ćwiczeń, które pozwalają uczącym się powtórzyć jedno wyrażenie czy strukturę kilka razy, skuteczne są też ćwiczenia, które łączą słowo i ruch (Kormos, Smith, 2012: 140). W rozdziale 2 podręcznika *Business Result Upper-intermediate (Second edition)* (2018) zestaw ćwiczeń na stronach 14 i 15 wprowadza studentów w pojęcie *small talku*, czyli umiejętności nawiązywania i podtrzymywania rozmowy (np. na przyjęciu) po angielsku. Omawiany tu zestaw jest odpowiedni dla poziomu B2, a więc dla studentów, którzy kontynuują naukę języka angielskiego. Ćwiczenia te można też wykorzystać, aby połączyć naukę języka z ruchem: studenci mogą udawać, że są na przyjęciu i poruszać się po klasie, żeby przećwiczyć wymagane wyrażenia z więcej niż jedną osobą. Aby przyjęcie było bardziej realistyczne, należy poprosić studentów o przygotowanie przekąsek i napoi. W ten sposób zastosowana zostanie zasada zaangażowania wielu zmysłów w nauczaniu studentów z SRwU.

Ćwiczenie, w czasie którego studenci poruszają się po pomieszczeniu, można również wykorzystać, aby uświadomić im znaczenie mowy ciała w kontaktach

biznesowych oraz to, jak różnie rozmówcy mogą się nią posługiwać w zależności od kraju, z którego pochodzą. Ucząc się nawiązywania kontaktów po angielsku, studenci ćwiczą też rodzaje kontaktu wzrokowego, odpowiednią mimikę twarzy, postawę, gesty, a także właściwe operowanie głosem: 5 kluczowych dla relacji biznesowych aspektów mowy ciała (Currin, 2017).

W rozwijaniu umiejętności mówienia u studentów z SRwU pomagają również dokładne wyjaśnienia, jak wykonać dane ćwiczenie – zasada, że nauczanie wielozmysłowe musi być bezpośrednie (ang. *explicit*). Oznacza ona, że uczący się powinni nie tylko usłyszeć nagranie, jak inne osoby, np. rodzimi użytkownicy języka, wykonują dane zadanie, ale powinni także otrzymać szczegółowe wyjaśnienia na temat jego struktury (Franklin, 2018; Reid, 2005). Dobrą ilustracją tej zasady jest ćwiczenie zaprezentowane w przykładzie 8.

Przykład 8. Ćwiczenia 3 i 4 str. 6 z podręcznika *Get Ready for International Business. Student's Book 2* (2013) autorstwa Vaughana i Zemach, Oxford: Macmillan

3. (1.02) Listen again and complete the speech. Then take turns reading it to a partner.

Tom Hayes: Good morning, everybody. I'd like to introduce a new member of our company, **Amy Lane**. **Amy's** going to be our new management trainee. **She'll** be _____ with Michael **in the Marketing Department**. **Amy** graduated last **July** from the European Business School, and we're very _____ to have her here with us. I'm sure **she'll** be a great _____ to our department. **Amy**, would you like to say a _____?

4. Practise the speech again. Changing the information in bold using the names and jobs below and the appropriate pronouns (he/she).

- John Chen – Computer Tech Support – Hong Kong – year
- Carol Benton – Sales Representative – the head office – summer

Celem tego zadania jest przećwiczenie, jak przedstawić nowego kolegę z pracy reszcie zespołu. Studenci najpierw słuchają nagrania i uzupełniają

brakujące słowa w dialogu. Nagranie to spełnia dwie funkcje: po pierwsze, służy za wzór tego, jak należy przedstawić nowego pracownika, po drugie, wprowadza nowe słownictwo. Następnie uczący się czytają na głos tekst z nagrania. Kolejnym etapem jest zastąpienie wyrażen wyróżnionych tłustym drukiem⁷ wyrażeniami z ćwiczenia 4 (por. przykład 8) i przedstawienie partnerowi fikcyjnego kolegi z pracy. Można też poprosić studentów o przedstawienie samych siebie. Po ukończeniu tej części rozdziału 1 będą mieli oni okazję co najmniej 2 razy usłyszeć i 3 razy przećwiczyć ustnie struktury, które są potrzebne do przedstawiania innych. Takie projektowanie ćwiczeń jest również zgodne z zasadą, że nauczanie osób z SRwU powinno być powtarzalne.

Studenci z SRwU mogą mieć trudności z podzieleniem uwagi pomiędzy treścią komunikacyjną danego ćwiczenia a formami językowymi potrzebnymi do jego wykonania (Kormos, Smith, 2012: 140). Dlatego też zanim przystąpią oni do wykonania danego zadania, lektor powinien omówić słownictwo i struktury, które są konieczne do jego zrobienia. Nauczyciel może też dać studentom tzw. *speaking frames*, zawierające wyrażenia i struktury, których mogą używać, aby przekazać swoje intencje komunikacyjne. Takie zestawy można znaleźć np. w podręczniku *Business Result Upper-intermediate (Second edition)*.

Przykład 9. Wybrane *speaking frames* z podręcznika *Business Result Upper-intermediate. Student's book (Second edition)* (2018) autorstwa Duckwortha, Hughesa i Turner, Oxford: Oxford University Press

Introducing a talk	Introducing an idea, product or service	Explaining the benefits	Comparing products and systems
What I'd like to do in this presentation is ... After that I'd like to show you ...	We call this new system (the DScan2). It is already being used in ...	There are two main benefits of using (the DScan2). And here is another great thing about (the DScan2).	... in comparison to your current system where ... Whereas you can/can't

⁷ W podręczniku wyrażenia wyróżnione tłustym drukiem są zaznaczone na niebiesko.

W każdej sekcji tego podręcznika, której głównym celem jest rozwijanie sprawności komunikowania się w różnych sytuacjach biznesowych, takich jak np. wygłaszanie prezentacji, planowanie spotkań, negocjowanie umów, studenci mogą znaleźć wyrażenia, które były użyte w nagraniu będącym wprowadzaniem do ćwiczeń na mówienie i które mogą wykorzystać do odgrywania ról w danej sytuacji biznesowej.

Studenci z SRwU potrzebują też większej ilości czasu na zaplanowanie swojej wypowiedzi, co pozwoli im sformułować jej treść, zanim zaczną mówić. Powinni oni mieć również okazję do przećwiczenia danego zadania komunikacyjnego w małych grupach. Praca w małych grupach oznacza mniejszą presję, ponieważ uczący się nie muszą aż tak bardzo koncentrować się na poprawności wypowiedzi, nie muszą się też stresować wystąpieniem przed dużą grupą. Taka forma pracy pomaga przećwiczyć i udoskonalić wypowiedź oraz zmniejszyć niepokój, który często towarzyszy studentom z SRwU, gdy komunikują się ustnie (Kormos, Smith, 2012: 140).

Kiedy studenci pracują w parach lub małych grupach, nauczyciel powinien udzielać informacji zwrotnej poszczególnym uczącym się. Po zakończeniu pracy wybrane pary lub grupy mogą odegrać zadanie przed całą klasą, jednak trzeba pamiętać, że nie należy prosić o wystąpienie przed wszystkimi tych osób, które w takich sytuacjach odczuwają silny niepokój (Kormos, Smith, 2012: 141).

Współczesne narzędzia, takie jak np. prezentacje PowerPoint, zapewniają uczącym się wsparcie tekstowe i pomagają im ustrukturyzować swoją wypowiedź. Nauczyciel może także poprosić studentów, żeby nagrywali się lub siebie nawzajem za pomocą kamery w telefonie lub żeby przygotowali podcast lub webcast. Takie formy pozwalają na zaplanowanie i przećwiczenie prezentacji. Mogą również doskonale motywować i być źródłem dobrej zabawy dla uczestników kursu językowego.

6. Podsumowanie

Nauczyciele uczący języków obcych na lektoratach muszą pamiętać o tym, że ze specjalnych potrzeb edukacyjnych się nie wyrasta i że ci studenci, mimo

że są młodymi dorosłymi, nadal potrzebują odpowiednich technik nauczania i dostosowywania materiału. Zaproponowane w artykule sposoby pracy na lektoracie nie rozwiążą wszystkich problemów, z jakimi borykają się studenci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozwijający swoje umiejętności mówienia w języku obcym, ale pomogą im poprawić wymowę i intonację, wspomogą kodowanie wyrażen w pamięci długotrwałej, pomogą bardziej skupiać się na komunikowaniu treści i lepszym strukturyzowaniu wypowiedzi oraz będą wzmacniać poczucie pewności siebie podczas komunikacji ustnej. Wszystko to może znacząco zmniejszyć lęk towarzyszący mówieniu i wpłynąć na jakość wypowiedzi ustnych studentów z SRwU.

Bibliografia

- Bailey K., Savage L. (1994, red.), *New Ways in Teaching Speaking*, Alexandria, VA: TESOL.
- Barsoum, T. (2019), *Learning Disabilities: How to Deal With Them*, EMPWR, <https://empower-mag.com/2019/04/16/learning-disabilities-are-invisible>, dostęp: 14.04.2020.
- Bhatia V.K., Bremner S. (2012), *English for Business Communication*, „Language Teaching”, 45(4), 410–445.
- Bielenia-Grajewska M. (2011), *Teaching Business Communication in a Corporate Environment*, w: H. Komorowska (red.), *Issues in Promoting Multilingualism: Teaching-Learning-Assesment* (s. 39–57), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Bielicka M. (2011), *Droga ucznia niepełnosprawnego do poznania języka obcego – studium przypadku ucznia z mózgowym porażeniem dziecięcym*, „Neofilolog”, 36, 159–170.
- Boon M. (2001), *Helping Children with Dyspraxia*, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Buczek-Zawiła A. (2011), *Niewidomy student anglistyki i jego wykładowca: potrzeby, wyzwania, techniki*, „Neofilolog”, 36, 111–124.
- Chrzanowska B., Świącicka J. (2006), *Oswoić ADHD. Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci nadpobudliwych psychoruchowo*, Warszawa: Difin.

- Curran B. (2017), *The Importance of Body Language in Business Communication*. Current Consulting, <https://www.currentconsulting.co.za/importance-body-language-business-communication>, dostęp: 14.04.2020.
- Dzięcioł-Pędich A. (2015a), *ESP in Polish Tertiary Language Courses – in Search of Definition*, „Journal of Language and Education”, 1(4), 6–14, <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2015-1-4-6-14>.
- Dzięcioł-Pędich A. (2015b), *Challenges of Developing Speaking Skills in Business English Courses*, w: M.B. Paradowski (red.), *Productive Foreign Language Skills for an Intercultural World. A Guide (not only) for Teachers* (s. 63–77), Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Farrell M. (2006), *The Effective Teacher’s Guide to Dyslexia and Other Specific Learning Difficulties. Practical strategies*, London: Routledge.
- Franklin D. (2018), *Helping Your Child with Language-Based Learning Disabilities. Strategies to Succeed in School & Life with Dyslexia, Dysgraphia, Dyscalculia, ADHD & Processing Disorders*, Oakland: New Harbinger Publications, Inc.
- Gabrieli J.D.E. (2009), *Dyslexia: A New Synergy Be-tween Education and Cognitive Neuroscience*, „Science”, 325/5938, 280–283.
- Halliwell M. (2003), *Supporting Children with Special Educational Needs. A Guide for Assistants in Schools and Pre-schools*, London: David Fulton Publishers.
- Hinshaw S.P., Ellison K. (2016), *ADHD. What Everyone Needs to Know®*, Oxford: Oxford University Press.
- Karpińska-Szaj K. (2011, red.), *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, „Neofilolog”, 36, <http://poltowneo.org/images/neofilolog/neofilolog36.pdf>, dostęp: 14.04.2020.
- Kirby A. (2010), *Dyspraksja. Rozwojowe zaburzenie koordynacji*, Warszawa: Fundacja „Szkoła Niezwykła”.
- Kolera M. (2011), *Nauczanie języków obcych uczniów z zespołem Aspergera*, „Neofilolog”, 36, 187–201.
- Komorowska H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konieczna I. (2015), *Możliwości komunikacyjne dziecka z zespołem Aspergera*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 11, 125–139.
- Kormos J., Smith A.M. (2012), *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol: Multilingual Matters.
- Krempińska I. (2011), *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) w ujęciu neurokognitywistycznym i pedagogicznym*, w: I. Kojder (red.),

- Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu 2009–2011: sympozja*, 1 (s. 72–80), Szczecin: Wydawnictwo Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego.
- Landerl K., Kaufmann L. (2015), *Dyskalkulia*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Lazaraton A. (2001), *Teaching Oral Skills*, w: M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (s. 103–115), Boston: Heinle&Heinle.
- Łodej M., Karoń R. (2017), *Zdigitalizować dysleksję. Jak nauczać dźwięków języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, 2, 74–82.
- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol: Multilingual Matters.
- Przybyła O. (2016), *Zaburzenie rozwoju koordynacji – dyspraksja. Przegląd badań*, „Logopedia Silesiana”, 5, 227–248.
- Reid G. (2005), *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*, Londyn: David Fulton Publishers Ltd.
- Smith A.M. (2018), *About Dyslexia and other Specific Learning Differences*, <http://eltwell.com/resources/about-dyslexia-and-other-specific-learning-differences>, dostęp: 13.04.2020.
- Sosin-Pospiszył K. (2012), *Trudności w uczeniu się matematyki*, w: I. Sosin (red.), *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się + dokumentacja* (s. 1–15), Warszawa: Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o. o.
- Sozańska A. (2018), *Rady nie od parady, czyli jak uczyć języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sparks R.L., Schneider E., Ganschow L. (2002), *Teaching Foreign (Second) Languages to At-Risk Learners: Research and Practice*, w: J.H. Sullivan (red.), *Literacy and the Second Language Learner* (s. 55–84), Connecticut: Information Age Publishing.
- Styczek I. (1982), *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego (komentarz i tablice)*, Warszawa: WSiP.
- Święcicka J. (2010), *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zaremba L. (2014), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Podręczniki

- Dubicka I., Rosenberg M., Didnen B., Hogan M., Wright L. (2018), *Business Partner B2. Student's Book*, Harlow: Pearson.
- Duckworth M., Hughes J., Turner R. (2018), *Business Result Upper-intermediate. Student's book. Second edition*, Oxford: Oxford University Press.

- Grant D., Hughes J., Turner R. (2009), *Business Result Elementary. Student's book*, Oxford: Oxford University Press.
- Latham-Koenig C., Oxenden C. (2013), *New English File Intermediate. Student's book. (Third edition)*, Oxford: Oxford University Press.
- Vaughan A., Zemach D.E. (2013), *Get Ready for International Business. Student's Book 2*, Oxford: Macmillan.

Summary

DEVELOPING SPEAKING SKILLS AT TERTIARY LEVEL DURING BUSINESS ENGLISH COURSES IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The aim of this article is to discuss how to develop speaking skills during tertiary business English courses, while working with students with special educational needs. The article presents the difficulties students with special educational needs have while speaking a foreign language, as well as the main challenges teachers have to face in developing speaking skills during tertiary business English courses. The articles also discusses the main principles for developing the speaking skills of students with special educational needs and presents selected activities from business English course books that reflect these principles.

KEYWORDS: speaking, special educational needs, specific learning differences, tertiary language courses, business English

GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

KATARZYNA WIEJAK
Instytut Badań Edukacyjnych

Sprawności językowe dziecka a diagnoza psychologiczna

STRESZCZENIE: W rozdziale przedstawiono rozważania dotyczące problemów w diagnozowaniu dzieci przejawiających różnego rodzaju deficyty i ograniczenia językowe, związane z zaburzeniami neurorozwojowymi lub z faktem, że język polski jest dla nich L2. Omówiono czynniki utrudniające przeprowadzenie rzetelnej i trafnej diagnozy uczniów z wymienionych grup, w tym czynniki związane z ograniczeniami narzędzi diagnostycznych. Przedstawiono wybrane testy rozwoju poznawczego z punktu widzenia ich przydatności w diagnozie psychologicznej osób z obniżonym poziomem sprawności językowych, jak i pochodzących z odmiennych kultur. Omówiono zarówno tzw. testy niewerbalne i neutralne kulturowo, które z założenia mają być wolne od obciążeń związanych z różnicami kulturowymi i językowymi, jak i baterie testowe. Scharakteryzowano możliwości diagnozy sfery językowej z zastosowaniem wystandaryzowanych i znormalizowanych narzędzi.

SŁOWA KLUCZOWE: diagnoza psychologiczna, testy niewerbalne, testy językowe, deficyty językowe

1. Wprowadzenie

W praktyce psychologicznej sporym wyzwaniem jest diagnozowanie dzieci, u których występują różnego rodzaju deficyty i ograniczenia językowe, zwłaszcza w kontekście edukacji.

Prawidłowe funkcjonowanie systemu językowego jest podstawą komunikacji językowej, w tym komunikacji pisemnej, a więc stanowi szczególnie istotny warunek wstępny dla zakończonego sukcesem nabywania czytania i pisania, a w dużym stopniu także matematyki. Stanowi zatem także istotny element składowy gotowości szkolnej. Należy zaznaczyć, że spora grupa dzieci stająca na starcie edukacyjnym, a także w jej początkowym okresie, doświadcza deficytów w funkcjonowaniu języka o różnym zakresie i nasileniu, co umiejscawia je w grupie ryzyka niepowodzeń szkolnych i wielu komplikacji społeczno-emocjonalnych i przystosowawczych.

Dokonując pewnego uogólnienia można powiedzieć, że w grupie tej znajdują się dzieci:

- 1) z deficytami językowymi, które splatają się z zaburzeniami neurorozwojowymi, takimi jak rozwojowe zaburzenie językowe (*developmental language disorders*, DLD, dawniej nazywane SLI – *specific language impairment*; Krasowicz-Kupis, 2012, 2020), dysleksja (Krasowicz-Kupis, 2019), zaburzenia ze spektrum autyzmu (Pisula, Omelańczuk, 2020) czy zaburzenia rozwoju intelektualnego (Zasępa, 2020) i inne;
- 2) ze środowisk, w których język polski nie jest językiem pierwszym (L1) – głównie dzieci emigranckie, ze środowisk odmiennych kulturowo (Pamuła-Behrens, 2018a, 2018b; Barzykowski i in., 2013).

Ograniczenia spowodowane deficytami językowymi, niezależnie od swego pochodzenia, utrudniają dziecku zarówno start szkolny, jak i kontynuację nauki w polskiej szkole. Zdarza się, że już w okresie przedszkolnym dzieci te bywają diagnozowane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, ale znaczna ich część trafia do specjalisty dopiero w momencie pojawienia się pierwszych niepowodzeń edukacyjnych. Drogi postępowania i wsparcie w przypadku obu wymienionych wcześniej grup są odmienne, jednak ich zaplanowanie musi być poprzedzone rzetelną i trafną diagnozą psychologiczną, w obu przypadkach bardzo podobną lub wręcz identyczną, tzn. wykorzystującą te same narzędzia diagnostyczne, mimo nieco innych hipotez diagnostycznych – czy to związanych z DLD, czy z niepełnosprawnością intelektualną. Na tym właśnie etapie psycholog napotyka na ogromny problem

z doбором tychże narzędzi, bowiem te dostępne w Polsce są standaryzowane i normalizowane na populacji generalnej, nie posiadają zatem odpowiednich dostosowań dla osób z ograniczeniami językowymi. W zdecydowanej większości są to testy werbalne lub tzw. niewerbalne. Jednakże nazwa „niewerbalne” często bywa myląca, bowiem – mimo że w ich przypadku nie wymaga się od dziecka odpowiedzi słownych, to jednak narzędzia te często są wyposażone w złożone językowo instrukcje. Czasami w badaniach dzieci z problemami językowymi wykorzystuje się testy dla niesłyszących. Ich adresem jest jednak odmienna populacja i powstaje pytanie o trafność tychże testów w postępowaniu diagnostycznym.

2. Problemy z diagnozowaniem dzieci z ograniczeniami językowymi

Problemy z diagnozowaniem dzieci z ograniczeniami językowymi można podzielić na następujące grupy:

- 1) związane z precyzyjnym określeniem obszaru diagnozowania, np. inteligencji, rozwoju umysłowego, zawierają komponent werbalny, związany z językiem i trudno tę sferę pomijać. Pojęcie inteligencji zawiera wyraźny komponent werbalny, zarówno w koncepcjach Wechslera, co przekłada się na konstrukcję skal, jak i w bardziej współczesnych koncepcjach Cattella-Horna. Oznacza to, że badanie typowymi narzędziami diagnostycznymi obarczone jest ryzykiem zaniżenia wyniku z powodu naturalnych i niezawinionych ograniczeń dziecka, co daje fałszywy i krzywdzący obraz jego możliwości intelektualnych;
- 2) w grupie dzieci, dla których polski jest L2, brak możliwości badania w ojczystym, pierwszym języku ogranicza możliwości diagnozy, a przez to również wprowadzenia adekwatnych działań pomocowych;
- 3) związane z konkretnymi narzędziami – testami werbalnymi i niewerbalnymi. Należy podkreślić, że zdecydowana większość narzędzi diagnostycznych, zwłaszcza dotyczących sfery pozaintelektualnej – emocji, osobowości, rozwoju społecznego, to werbalne kwestionariusze.

Dlatego sporym wyzwaniem jest opracowanie narzędzi diagnostycznych, które pozwoliłyby badać jak najszerszy zakres procesów poznawczych, emocjonalno-osobowościowych w sposób zarazem maksymalnie trafny i kompleksowy.

Szczególną grupę diagnostyczną stanowią uczniowie z doświadczeniem migracji, którzy korzystają z polskiej edukacji. Tworzą oni niejednorodną zbiorowość, obejmującą dzieci ze skrajnymi doświadczeniami, jak na przykład:

- dzieci uchodźców i dzieci imigrantów ekonomicznych;
- dzieci z dobrym zapleczem edukacyjnym i dzieci pozbawione edukacji;
- dzieci zupełnie nieznające języka polskiego, jak i takie, które polskiego uczyły się w kraju pochodzenia lub w domu, bo pochodzą z rodzin o polskich korzeniach.

Dzieci z tych grup, w zależności od momentu pierwszego kontaktu z językiem polskim, będą mieć mniejsze lub większe problemy językowe. Najtrudniej będzie dzieciom, które z językiem drugim, czyli w tym przypadku polskim, spotkają się dopiero w szkole (Conboy, Kuhl, 2011; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018). Wymagają one wsparcia językowego i pomocy w integracji. Wskazana jest także praca i wspieranie języka pierwszego, bowiem im lepsza znajomość L1, tym łatwiejsza nauka w L2 (Lesaux i in., 2015). Sukces dzieci w edukacji będzie także determinowany przez stosunek rodziców do edukacji, do kultury kraju przyjmującego, a także długofalowe plany związane z pobytem lub dalszą migracją. Ważne będą także czynniki tożsamościowe (Pamuła-Behrens, 2018a).

Proces diagnozowania psychologicznego jako sytuacja komunikacyjna, interakcyjna jest nieodłącznie związany z użyciem języka, i to zarówno w celu komunikowania się z dzieckiem i prowadzenia badań testowych, jak i komunikowania się z jego opiekunami. W Polsce podstawą tej relacji diagnostycznej jest oczywiście język polski.

Wiele zagadnień związanych z diagnozą psychologiczną dzieci wielojęzycznych i pochodzących z innych kultur omawia szczegółowo publikacja Barzykowskiego, Grzymały-Moszczyńskiej, Dzidy i in. (2013) *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*.

Kolejnym dokumentem wspierającym psychologów są *Wskazówki realizacji standardów ogólnych prowadzenia procesu diagnostycznego w sprawach osób ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce*, opracowane przez Zespół ds. Diagnostyki Uchodźców Ogólnopolskiej Sekcji Diagnostyki Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, które to wskazówki odnoszą się przede wszystkim do specyfiki badania osób starających się o status uchodźcy ochrony międzynarodowej.

Warto podkreślić, że różnorodność kulturowa może przejawiać się w zróżnicowanej dynamice rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Jak pisze Barzykowski:

chodzi nie tyle o sam poziom rozwoju, który jest typowym przedmiotem pomiaru, ale raczej o treść doświadczeń rozwojowych, wyznaczonych przez środowisko i ramy kulturowe... To, co dla dziecka z polskiego kręgu kulturowego jest znane – na przykład: (a) rodzaj czynności wymaganych podczas badania, (b) przedmioty wykorzystywane w badaniu, (c) sama sytuacja zabawy o charakterze czysto poznawczym – może być niezrozumiała dla dziecka z odmiennej kultury, ze względu na brak takich doświadczeń na co dzień. (Barzykowski i in., 2013: 56).

Należy także podkreślić, że odmienności kulturowe będą wpływać na jakość kontaktu między psychologiem i osobą badaną, bowiem to reguły danej kultury determinują sposób nawiązania kontaktu z drugą osobą. A zatem już pierwszy kontakt z dzieckiem i jego rodzicami jest związany z ryzykiem wzajemnego niezrozumienia.

Jak pisze Barzykowski:

Jeżeli diagnoza przeprowadzana jest wyłącznie w języku polskim, to nawet jeśli nie dotyczy bezpośrednio sprawności i umiejętności językowych, należy pamiętać, że może być istotnie zaburzona przez brak możliwości użycia przez diagnozowane dziecko drugiego języka (Barzykowski i in., 2013: 65).

Autor zaznacza również:

Znajomość języka polskiego wystarczająca do swobodnej rozmowy może okazać się dalece niewystarczająca do wykonania testu wymagającego płynnego posługiwania się językiem w określonych obszarach tematycznych

(wyjaśnianie definicji słów, opisywanie różnych sytuacji społecznych), jak również pisanie lub czytanie w zakresie wymaganym przez test (Barzykowski, 2018: 5).

Problem biegłości w posługiwaniu się językiem polskim jest wyjątkowo ważny w diagnozowaniu poziomu funkcjonowania poznawczego. Jak wspomniano wynik ten może być zaniżony, a nawet może się zdarzyć, iż badany będzie uznany za osobę niepełnosprawną intelektualnie (Barzykowski, 2018).

3. Charakterystyka narzędzi diagnostycznych

Zdecydowana większość narzędzi diagnostycznych przeznaczonych dla dzieci na etapie edukacji przedszkolnej i szkolnej, adresowanych do psychologów, jest standaryzowana i normalizowana na populacji ogólnopolskiej. Oznacza to w praktyce, że testy, bo o nie przede wszystkim chodzi, zostały opracowane dla populacji polskojęzycznej, posługującej się językiem na typowym poziomie, i na takiej populacji sprawdzono ich użyteczność. Normy pozwalają na porównanie wyników konkretnego dziecka z rówieśnikami, ewentualnie tej samej płci, pochodzącymi właśnie ze wspomnianej populacji. Uzyskane wyniki informują zatem o poziomie mierzonych cech na tle innych osób posługujących się językiem polskim. W przypadku dzieci z ograniczeniami językowymi takie podejście wydaje się mało użyteczne, a diagnoza niezbyt trafna.

Obejmują one przede wszystkim testy i metody badania szeroko pojętych funkcji poznawczych, najmocniej powiązanych z osiągnięciami szkolnymi oraz ewentualnymi trudnościami w uczeniu czy zaburzeniami neurorozwojowymi. Można je dzielić arbitralnie na kilka grup, wyróżniając na przykład testy rozwoju intelektualnego, testy funkcji wzrokowych i motorycznych, testy językowe, testy czytania i pisanie oraz baterie testowe, mierzące różnorodne funkcje i sprawności. Wiele testów bada więcej niż jedną funkcję, czego najlepszym przykładem mogą tu być testy rozwoju intelektualnego, które często są wieloskalowe i badają liczne szczegółowe sprawności, jak pamięć, uwagę

selektywną, organizację percepcyjną, rozumowanie itp. Stosowane są także różne metody do badania poziomu rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej i motoryki. Część z nich wchodzi w skład baterii testów czy skal używanych do badania funkcji poznawczych.

Testy do oceny rozwoju osobowości czy rozwoju społeczno-emocjonalnego mają w zdecydowanej większości charakter werbalny i stosowanie ich w przypadku dzieci z ograniczeniami językowymi praktycznie mija się z celem. Najczęściej są to pisemne kwestionariusze, w których badany musi udzielać odpowiedzi na szczegółowe pytania. Aby to zrobić, musi biegle czytać ze zrozumieniem w języku polskim.

3.1. Testy rozwoju poznawczego

Warto przeanalizować niektóre testy rozwoju poznawczego z punktu widzenia ich przydatności dla osób z ograniczeniami językowymi i ewentualnie pochodzących z odmiennych kultur. Jako pierwszą grupę warto omówić tzw. testy niewerbalne i neutralne kulturowo, które z założenia mają być wolne od obciążeń związanych z różnicami kulturowymi i językowymi, np. Testy Matryc Ravena, Neutralne Kulturowo Testy Cattella czy test Columbia. Poniżej omawiamy wymienione metody.

Narzędzia z grupy testów Ravena mierzą inteligencję ogólną, rozumianą jako inteligencja płynna. Zakłada się, że Testy Matryc są niezależne od wpływu czynników kulturowych. Testy Matryc Ravena posiadają liczne wersje, tutaj zostaną omówione na przykładzie tzw. wersji kolorowej TMK, przeznaczonej dla dzieci w wieku 3;11–9;11 lat (Jaworowska, Szustrowa, 2011). Test ten jest wykorzystywany do pomiaru inteligencji niewerbalnej oraz zdolności myślenia przez analogię (Jaworowska, Szustrowa, 2011). Składa się z 36 zadań ujętych w 3 serie. Zadania mają postać niepełnych wzorów przedstawiających pojedyncze, a następnie wieloelementowe układy figuralne. Zadaniem badanego jest uzupełnienie wzoru poprzez wskazanie jednego, najlepiej pasującego, z sześciu podanych fragmentów. Elementy wzoru w każdej serii są ułożone zgodnie z inną zasadą – ciągłości wzoru, ujmowania zróżnicowanych wzorów jako przestrzennie powiązanych

całości oraz zasadą analogii między parami figur (por. Hornowski, 1970; Woynarowska, 1991).

Aby wykonać zadanie (tylko wskazanie odpowiedniej figury), dziecko musi wysłuchać instrukcji słownej, w której badany tłumaczy cel zadania.

Kolejną grupę testów niewerbalnych stanowią Neutralne Kulturowo Testy Inteligencji Cattella – w wersjach CFT 1-R i CFT 20-R.

Test CFT1-R (Koć-Januchta, 2013a) mierzy inteligencję płynną na materiale niewerbalnym, definiowaną jako zdolność myślenia i rozwiązywania problemów u dzieci od 4;0 do 9;11. Pierwsza jego część odnosi się do zdolności percepcyjnych i spostrzegawczości (zakres i szybkość postrzegania wzrokowego, uwaga, koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz różnicowanie figur), a druga ocenia zdolność dostrzegania różnic i klasyfikowania cech, wnioskowania, rozpoznawania i rozumienia reguł i powiązań w materiale obrazowym, trafność przewidywania i w efekcie prawidłowego dobierania brakujących elementów struktury. Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – Wersja 2 CFT 20-R (Stańczak, 2013) ma podobny cel i zasady badania. Różnica dotyczy tutaj wieku badanych, do których adresowana jest ta wersja, czyli od 8 do 50 r.ż. Test CFT 20-R składa się z dwóch części, z których każda zawiera 4 podtesty, wymagające zastosowania odmiennych operacji umysłowych:

- Serie – uzupełnianie ciągu trzech figur poprzez wybranie czwartej spośród 5 podanych możliwości; podstawą jest wykrycie zmian, jakim podlegają kolejne elementy ciągu.
- Klasyfikacja – rozpoznawanie klas łączących przedstawione figury i skreślenie tej, która nie pasuje do pozostałych.
- Matryce – uzupełnienie układu kilku elementów, elementem/częścią pozostającą wobec nich w odpowiedniej relacji.
- Wnioskowanie topologiczne – wybór spośród pięciu figur jednej spełniającej regułę pokazaną w figurze wzorcowej, podstawą jest odtworzenie zasady tworzenia wzoru.

Testy CFT bazują na teorii Raymonda Cattella, który w inteligencji ogólnej wyróżnił dwa czynniki: inteligencji płynnej (dostrzeganie i rozumienie związków i relacji w nowych sytuacjach, podłoże biologiczne o charakterze

wrodzonym; podstawa rozwijania inteligencji skryształizowanej) oraz inteligencji skryształizowanej (nabyta inteligencja wiążąca się głównie wiedzą werbalną, zależną od wiedzy i doświadczenia). Służą one do pomiaru inteligencji płynnej i są neutralne kulturowo. Oznacza to, że mierzą wrodzony potencjał intelektualny badanych, niezależny od wpływów edukacyjnych, środowiska wychowawczo-kulturowego. Są zalecane do wykorzystania w diagnozie dzieci i dorosłych emigrantów, słabo znających język polski oraz dzieci pochodzących z ubogich kulturowo środowisk. Podobnie jak w przypadku Testów Matryc Ravena, instrukcja jest podawana słownie, a reakcje dziecka wykonującego zadania w teście są niewerbalne. Testy z tej grupy mają jednak bardzo długie i skomplikowane instrukcje słowne.

Kolejnym przykładem może być starsze narzędzie, jakim jest Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia (Ciechanowicz, 1992). Mierzy ona zdolności umysłowe dzieci w wieku 3;5 do 9;11, rozumiane jako zdolności do rozumowania, ujmowanego jako zdolność dokonywania prostych klasyfikacji na podstawie danych percepcyjnych i zdolność do abstrakcyjnej manipulacji pojęciami symbolicznymi. Instrukcja ma także charakter werbalny, ale jest bardzo ograniczona, a sens zadań można wskazać także niewerbalnie. Z założenia test ma umożliwiać badanie dzieci z ograniczeniami i zaburzeniami językowymi różnego rodzaju, a także służyć badaniu dzieci z uszkodzeniami układu nerwowego, m.in. dzieci z porażeniem mózgowym, dzieci o opóźnionym rozwoju umysłowym, z zaburzeniami mowy i uszkodzeniami słuchu.

Jako przykład baterii testowych, narzędzi wielkoskalowych stosowanych w celu dokonywania szerszej diagnozy dziecka, zostanie omówiona bateria Skale Inteligencji i Rozwoju dla dzieci w wieku 5–10 lat – IDS (Jaworowska i in., 2012). Skale służą wszechstronnej ocenie zdolności i kompetencji, obejmujących inteligencję ogólną, płynną i skryształizowaną, oraz zdolności poznawcze, umiejętności psychomotoryczne, kompetencje społeczno-emocjonalne, kompetencje matematyczne, językowe oraz motywację osiągnięć dzieci w wieku 5–10;11 lat. Autorzy IDS inspirowali się różnymi teoriami rozwoju dziecka oraz teoriami inteligencji. Nawiązują między innymi do teorii Bineta, teorii rozwoju poznawczego Piageta, prac Brunera, Wygotskiego i Bronfenbrennera oraz klasycznej teorii inteligencji Cattella,

zakładającej istnienie inteligencji płynnej – uwarunkowanej biologicznie i skryształizowanej, będącej efektem angażowania potencjału intelektualnego, wypadkową doświadczeń środowiskowo-kulturowych, w tym wychowania i kształcenia oraz aktywności własnej jednostki. Autorzy założyli, że diagnoza powinna mieć charakter profilowy, umożliwiający ocenę zróżnicowania poszczególnych sprawności czy kompetencji, z których podstawowe to: umiejętności psychomotoryczne, społeczno-emocjonalne, matematyczne i językowe. Ponadto wzięto pod uwagę wpływ motywacji osiągnięć oraz wytrwałości na funkcjonowanie poznawcze dziecka, dodając skalę obserwacyjną, pozwalającą na ocenę tych pozapoznawczych aspektów funkcjonowania. IDS składa się z 17 testów i 2 skal obserwacyjnych:

- 1) *percepcja wzrokowa* – porządkowanie wg długości, linii narysowanych na kartonikach,
- 2) *pamięć słuchowa* – odtworzenie (po okresie odroczenia) treści usłyszanego opowiadania,
- 3) *uwaga selektywna* – wykreślanie na specjalnym arkuszu kaczek, spełniających podane kryteria,
- 4) *pamięć fonologiczna* – powtarzanie szeregu liczb lub liter,
- 5) *pamięć wzrokowo-przestrzenna* – rozpoznawanie na planszy wcześniej widzianych figur geometrycznych,
- 6) *rozumowanie przestrzenne* – odtwarzanie wzoru za pomocą prostokątnych bądź trójkątnych klocków,
- 7) *rozumowanie pojęciowe* – uzupełnianie klasy reprezentowanej przez 3 obiekty przedstawione na rysunku,
- 8) *motoryka* – wykonywanie zadań z zakresu sprawności motorycznej,
- 9) *manipulacja* – nawlekanie koralików na sznurek zgodnie z wzorem,
- 10) *koordynacja wzrokowo-ruchowa* – przerysowywanie wzorów geometrycznych,
- 11) *rozpoznawanie emocji* – nazwanie emocji przeżywanych przez dzieci widoczne na fotografiach,
- 12) *regulacja emocji* – odpowiadanie na pytania dotyczące emocji przedstawionych na fotografiach; pytania dotyczą sposobów radzenia sobie z negatywnymi sytuacjami,

- 13) *rozumienie sytuacji społecznych* – po obejrzeniu na obrazku sceny z udziałem kilku osób dziecko opowiada o wydarzeniach przedstawionych na ilustracji,
- 14) *strategie społeczne* – dziecko wyjaśnia, jak zachowałoby się w sytuacji problemowej o charakterze społecznym,
- 15) *rozumowanie logiczno-matematyczne* – rozwiązywanie zadań matematycznych o zróżnicowanym stopniu trudności,
- 16) *mowa czynna* – układanie zdań zawierających podane słowa,
- 17) *mowa bierna* – odgrywanie za pomocą drewnianych figurek działań opisanych w zdaniach czytanych przez badającego,
- 18) *wytrwałość* – ocena za pomocą skali obserwacyjnej dotyczącej nastawienia na zadanie, koncentracji i zachowania w sytuacji napotkania trudności,
- 19) *satysfakcja z osiągnięć* – ocena za pomocą skali obserwacyjnej dotyczącej gotowości do podejmowania trudnych zadań i emocji związanych z sukcesem.

Już powierzchowna analiza zawartości baterii IDS pokazuje, że w zdecydowanej większości zadania są werbalne, a więc ograniczone jest ich wykorzystanie w grupie dzieci z deficytami językowymi różnego pochodzenia. Obniżenie wyników testów w takich przypadkach wynikać może z problemów z rozumieniem instrukcji, treści zadania lub problemów z wypowiadaniem się, a nie z ograniczeń w rozumowaniu i wnioskowaniu.

1.1. Testy rozwoju językowego

Skoro mowa o ograniczeniach językowych różnego rodzaju, warto odnieść się do tego, jak te ograniczenia możemy oceniać. W tym celu potrzebne są testy badające właśnie kompetencje i rozwój językowy dziecka, które pozwalają porównać jego rzeczywiste możliwości z rówieśnikami posługującymi się językiem polskim w sposób typowy. Dlatego w tym wypadku wykorzystujemy jak najbardziej testy wystandaryzowane na populacji polskiej. Należą do nich testy słownikowe oraz Test Rozwoju Językowego.

Test Rozwoju Językowego (TRJ) autorstwa Magdaleny Smoczyńskiej i zespołu (Smoczyńska i in., 2015) jest narzędziem umożliwiającym pomiar kompetencji językowej dzieci w wieku 4;0–8;11 lat. W przypadku stwierdzenia rozwoju odbiegającego od typowego uzyskany profil językowy pozwala ukierunkować terapię w zależności od rodzaju i natężenia występujących u dziecka deficytów. Test pozwala na ocenę dwóch podstawowych aspektów języka: słownika i gramatyki, oraz dodatkowo dyskursu, jako płaszczyzny stanowiącej nadbudowę dla wspomnianych dwóch. Te trzy płaszczyzny są nośnikami znaczeń, co znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w komunikowaniu się ludzi (Smoczyńska i in., 2015). Konstruując zadania testowe, autorzy opierali się na psycholingwistycznej charakterystyce typowego rozwoju językowego, zaburzeń tego rozwoju, wiedzy na temat przyswajania przez dzieci języka polskiego w typowym rozwoju i w przypadku zaburzeń rozwojowych.

TRJ składa się z sześciu podtestów pozwalających na ocenę kompetencji dziecka w zakresie czynnego i biernego zasobu słownika, rozumienia i używania konstrukcji gramatycznych oraz rozumienia słyszanego tekstu. Pozwala także analizować wyniki w obrębie Słownika lub Gramatyki oraz w podziale na Rozumienie i Produkcję mowy.

- Podtest *Słownik – rozumienie słów* służy do oceny rozumienia pojedynczych słów. Składa się z 30 plansz zawierających po 4 obrazki, a zadaniem dziecka jest wskazanie jednego z nich, który najlepiej pasuje do usłyszanego słowa kluczowego (14 czasowników, 16 rzeczowników), przedstawionego w formie pytania „Gdzie jest... (np. kalafior)?” lub „Gdzie ktoś... (np. się gimnastykuje)?”. Obrazkowa natura zadania uwalnia wyniki od wpływu innych aspektów wiedzy językowej (w tym wiedzy o innych właściwościach słów, tj. formie fonetycznej, właściwościach gramatycznych) dzięki ograniczeniu możliwości udzielania odpowiedzi do wyboru desygnatu słowa kluczowego.
- Podtest *Słownik – produkcja słów* służy do oceny słownika czynnego z wykorzystaniem obrazków. Składa się z 27 plansz, z których 20 dotyczy rzeczowników, a 7 czasowników. Zadaniem dziecka jest tu nazwanie jednym słowem obrazka, który przedstawia obiekt lub czynność, w odpowiedzi na pytanie „Co to jest?” lub „Co on/ona robi?”. Przyjęto, że

zadanie obrazkowe będzie najmniej angażującym inne aspekty wiedzy językowej, dzięki czemu możliwe będzie wyizolowanie wiedzy leksykalnej, związanej ze znaczeniem.

- Podtest *Gramatyka – rozumienie zdań* służy do oceny rozumienia konstrukcji składniowych. Zawiera 32 plansze z czterema obrazkami, a zadaniem dziecka jest wskazanie obrazka ilustrującego treść usłyszanego zdania oznajmującego.
- Podtest *Gramatyka – powtarzanie zdań* składa się z 38 zdań, które odczytywane są dziecku. A jego zadaniem jest wierne ich powtarzanie. Podtest dostarcza informacji na temat kompetencji gramatycznej dziecka i zastosowana w nim metoda powinna być stosunkowo niewrażliwa na czynniki socjoekonomiczne (Seeff-Gabriel i in., 2008). Powtarzanie zdań to zadanie powszechnie używane do badania umiejętności językowych (McDade i in., 1982), gdyż dziecko może powtórzyć tylko taką konstrukcję, którą już opanowało (Brown, Fraser, 1963; Chiat i in., 2013).
- Podtest *Gramatyka – odmiana wyrazów* zawiera zdania (41 zdań tworzących 14 pozycji testowych). Osoba prowadząca badanie czyta tylko początek zdania i zawieszają głos, czekając na uzupełnienie go przez dziecko, które ma podać odpowiednią formę deklinacyjną danego rzeczownika.
- Na podtest *Dyskurs – rozumienie tekstów* składa się zestaw sześciu niedługich tekstów. Każdemu z nich towarzyszy pięć pytań dotyczących treści w nim zawartych. Zadaniem dziecka jest słuchanie odczytywanych przez osobę prowadzącą badanie tekstów i odpowiadanie na pytania na podstawie zapamiętanych informacji. Badający czyta dziecku krótki, specjalnie skonstruowany tekst, a następnie zadaje kilka przygotowanych pytań. Odpowiedzi udzielone przez dziecko pozwalają ocenić, czy i w jakim stopniu zrozumiało ono usłyszany przed chwilą tekst. Należy dodać, że istotą tej metody jest to, że bada nie tylko proste odtwarzanie informacji, ale także wnioskowanie (ing. *inferencing*), które pełni kluczową rolę w rozumieniu tekstów.

TRJ został opracowany jako test oceniający poziom rozwoju językowego dzieci polskojęzycznych w wieku 4–8 lat. Dzięki uwzględnieniu podtestów

dotyczących różnorodnych aspektów języka, test umożliwia nie tylko ogólną ocenę kompetencji językowej dziecka, ale także szczegółową ocenę zasobu słownictwa oraz poziomu opanowania reguł gramatycznych. Normy zostały opracowane na podstawie wyników dzieci o typowym rozwoju. Wykorzystanie go do oceny dzieci z ograniczeniami językowymi pozwoli na udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu są one zbliżone pod względem rozwoju językowego do innych dzieci polskojęzycznych, rozwijających się w sposób typowy.

Kolejny test: Obrazkowy Test Słownikowy. Rozumienie – OTSR (Haman i in., 2012), służy ocenie zasobu słownictwa biernego oraz poziomu rozumienia mowy dzieci w wieku 2;0–6;11. Umożliwia sprawdzenie rozumienia pojedynczych słów (rzeczowników, czasowników i przymiotników). Pozwala na ocenę zasobu słownictwa dziecka w stosunku do populacji dzieci polskojęzycznych o typowym rozwoju. Podstawy teoretyczne stanowi tu koncepcja wiedzy językowej i słownika umysłowego w ujęciu psycholingwistycznym. Słownictwo bierne jest lepszym wskaźnikiem wiedzy językowej dziecka. Słownik umysłowy to dynamiczna struktura znajdująca się w pamięci długotrwałej, zawierająca słowa wraz z ich semantyczną, gramatyczną i fonetyczną charakterystyką (Haman i in., 2012). W OTSR wyróżniono następujące skale: Rzeczowniki (RZ), Czasowniki (CZ), Przymiotniki (PRZ). Zadaniem dziecka jest dokonanie wyboru jednego z czterech obrazków opisywanych słowem przez badającego *Pokaż mi, gdzie jest...?, Pokaż mi, kto...? Gdzie jest...?* W czasie wykonywania testu dziecko proszone jest o wskazywanie obrazków odpowiadających słowom kluczowym, przy czym przy każdym słowie badany dokonuje wyboru jednego z czterech obrazków przedstawionych na planszy.

Test Słownikowy dla Dzieci (TSD) (Koć-Januchta, 2013b) z założenia mierzy poziom inteligencji skryształizowanej (werbalnej) poprzez odniesienie do poziomu kompetencji językowych (mowy czynnej i biernej). Może być stosowany jako uzupełnienie diagnozy inteligencji wykonywanej za pomocą testów niewerbalnych w grupie dzieci w wieku 4;0–7;11. Konstrukcja testu opiera się na koncepcji Cattella (Koć-Januchta, 2013b), wiążąc zdolności werbalne z inteligencją skryształizowaną, gdzie testy słownikowe traktuje się

często jako towarzyszące testom służącym do pomiaru inteligencji płynnej (niewerbalnej). TSD zbudowany jest z czterech podtestów, mierzących mowę czynną (podtesty 2 i 4) i bierną (1 i 3).

Podtest 1: *Kategorie* – zadania wymagają od dziecka stwierdzenia, czy słowo, które mu przeczytano należy do podanej w poleceniu kategorii, prezentującej jeden z sześciu zakresów tematycznych: ubiór, części ciała, nazwy zwierząt, urzędy, uczucia, symbole państwowe.

Podtest 2: *Obrazki* – zadania wymagają podania nazwy obiektu przedstawionego na rysunku (osoby, zwierzęta, przedmioty i artykuły żywnościowe).

Podtest 3: *Synonimy* – wymagają od dziecka wskazania wyrazu bliskoznacznego do podanego słowa bodźcowego spośród trzech możliwości.

Podtest 4: *Opowiadanie* – uzupełnianie luk w opowiadaniu czytany dziecku.

4. Podsumowanie i wnioski

W niniejszym tekście zwrócono uwagę na rolę języka – poziomu jego rozwoju i ograniczeń w tym zakresie – w diagnozie psychologicznej z wykorzystaniem dostępnych dla polskich psychologów narzędzi. Niewątpliwie zdecydowana większość narzędzi, jakimi posługują się polscy psychologowie, zwłaszcza w kontekście oceny rozwoju poznawczego, nie jest dostosowana do badania dzieci z ograniczeniami językowymi, zwłaszcza emigranckich i z odmiennych kultur. Stanowi to poważne wyzwanie dla obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej w naszym kraju, zwłaszcza że liczba uczniów z tej grupy systematycznie rośnie.

Jednym z ważnych działań podjętych przez MEN jest praca nad stworzeniem narzędzi diagnostycznych, które byłyby dostosowane do zróżnicowanych grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami, w tym także emigranckich i z zaburzeniem językowym. Narzędzia te będą przeznaczone do pomiaru funkcji poznawczych, rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz osobowości dzieci i młodzieży. Całościowej ocenie funkcji poznawczych będzie służył zestaw metod o nazwie

Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych (KAPP)¹, w skład którego wchodzi komputerowa bateria testów wykonaniowych oraz różne wersje skal opisowych, bazujących na obserwacji dziecka dokonywanej przez rodzica i nauczyciela. Wszystkie wymienione metody obejmują cztery główne sfery funkcjonowania poznawczego, tj. funkcje wykonawcze (podstawowe i złożone), percepcję, mowę i pismo. Zastosowanie tego narzędzia umożliwi ocenę złożonych funkcji wykonawczych, takich jak rozumowanie oraz prostych funkcji wykonawczych, czyli pamięci roboczej i kontroli uwagi. W sferze językowej możliwa będzie ocena umiejętności czytania, pisania oraz innych aspektów języka. Szczegółowy opis wspomnianego narzędzia, jak i zastosowanych podczas jego konstrukcji dostosowań, umożliwiających jego zastosowanie w grupie osób z obniżonymi sprawnościami językowymi, znajdzie czytelnik w rozdziale „Dostosowania testów psychologicznych do badania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na przykładzie dzieci emigranckich” niniejszej publikacji.

Bibliografia

- Barzykowski K. (2018), *Psychometryczna diagnoza psychologiczna w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności dzieci. Wybrane zagadnienia pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych*, Warszawa: ORE, https://ziladoc.com/download/psychometryczna-diagnoza-psychologiczna-w-kontekcie_pdf.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności dzieci i młodzieży*, Warszawa: ORE.

¹ Narzędzie jest opracowywane przez Instytut Badań Edukacyjnych i SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w ramach realizacji projektu WND-POWR. 02.10.00-00-9002/17 Oś priorytetowa II. Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji. Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Instytucja nadzorująca Ministerstwo Edukacji Narodowej.

- Brown R., Fraser C. (1963), *The acquisition of syntax*, w: C.N. Cofer, B. Musgrave (red.), *Verbal behavior and learning: Problems and processes* (s. 158–197), New York, NY: McGraw-Hill.
- Chiat S., Armon-Lotem S., Marinis T., Polišíenská K., Roy P., Seeff-Gabriel B. (2013), *Assessment of language abilities in sequential bilingual children: The potential of sentence imitation tasks*, w: V.C.M. Gathercole (red.), *Issues in the assessment of bilinguals* (s. 56–89), Bristol: Multilingual Matters.
- Ciechanowicz A. (1992), *Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Conboy B.T., Kuhl P.K. (2011), *Impact of second-language experience in infancy: brain measures of first- and second-language speech perception*, „Developmental Science”, 14(2), <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00973.x>.
- Haman E., Fronczyk K., Łuniewska M. (2012), *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie OTSR, Podręcznik*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Hornowski B. (1970), *Analiza psychologiczna Skali J.C. Ravena*, Warszawa: PWN.
- Jaworowska A., Matczak A., Fecenec D. (2012), *IDS – Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5–10 lat*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jaworowska A., Szustrowa T. (2011), *Test Matryc Ravena w wersji Kolorowej TMK. Formy: Klasyczna i Równoległa. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Koć-Januchta M. (2013a), *Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – Wersja 1 CFT 1-R. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Koć-Januchta M. (2013b), *Test Słownikowy dla Dzieci. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Krasowicz-Kupis G. (2012), *SLI i inne zaburzenia rozwoju językowego*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krasowicz-Kupis G. (2019), *Nowa psychologia dysleksji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis G. (2020), *Zaburzenia mowy i komunikacji*, w: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 352–364), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lesaux N.K., Jones S., Bock K., Harris J. (2015), *The regulated learning environment: Supporting adults to support children*, „Young Children”, 70(5), 20–27.
- McDade H.L., Simpson M.A., Lamb D.E. (1982), *The use of elicited imitation as a measure of expressive grammar: A question of validity*, „Journal of Speech and Hearing Disorders”, 47(1), 19–24.

- Pamuła-Behrens M. (2018a), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne”, 2(22), 171–186.
- Pamuła-Behrens M. (2018b), *Modyfikacja zadań wchodzących w skład Baterii Testów Poznawczych dla grupy dzieci i młodzieży dwujęzycznych, z odmiennych kultur i powracających z zagranicy. Raport niepublikowany dla IBE*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018), *Metoda JES-PL nauczanie uczniów z doświadczeniem migracji języka edukacji szkolnej*, „Języki Obce w Szkole”, 2, 4–10.
- Pisula E., Omelańczuk I. (2020), *Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju*, w: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 293–311), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seeff-Gabriel B., Chiat S., Roy P. (2008), *Early Repetition Battery*, London: Pearson.
- Smoczyńska M., Haman E., Maryniak A., Czaplewska E., Krajewski G., Banasik N., Kocharńska M., Łuniewska M. (2015), *Test Rozwoju Językowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska M., Haman E., Maryniak A., Czaplewska E., Krajewski G., Banasik N., Kocharńska M., Łuniewska M., Morstin M. (2015), *Test Rozwoju Językowego. Podręcznik*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Stańczak J. (2013), *Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – Wersja 2 CFT 20-R. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Wojnarowska T. (1991), *Test Barwnych Matryc J.C. Ravena. Wyniki badań dzieci polskich*, Warszawa: COMP.
- Wskazówki realizacji standardów ogólnych prowadzenia procesu diagnostycznego w sprawach osób ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce*, <https://sekcjadiagnozy.files.wordpress.com/2019/12/wskazowki-do-realizacji-stand-dot-uchodzcow-nowelizacja-2019.pdf>.
- Zasępa E. (2020), *Niepelnosprawność intelektualna*, w: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 283–292), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Summary

CHILDREN'S LANGUAGE ABILITIES AND PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT

This chapter presents considerations concerning problems in the psychological assessment of children with various types of deficits and language limitations, related to neurodevelopmental disorders or to the fact that the Polish language is L2 for them. Factors hindering reliable and accurate assessment of students from the above mentioned groups, including factors related to the limitations of diagnostic tools, are discussed. Selected cognitive development tests are presented from the point of view of their usefulness in psychological assessment of people with reduced levels of language skills and those coming from different cultures. So-called non-verbal and culture-free tests, which are allegedly free from the burden of cultural and linguistic biases, as well as test batteries are described. The possibilities for diagnosing the linguistic domain with the use of standardised tools are discussed.

KEYWORDS: psychological assessment, non-verbal tests, language tests, language deficits

KATARZYNA WIEJAK

Institut Badań Edukacyjnych

GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Dostosowania testów psychologicznych do badania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na przykładzie dzieci emigranckich

STRESZCZENIE: Rozdział prezentuje nowe polskie narzędzie diagnostyczne KAPP (Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych), przeznaczone do specjalistycznej diagnozy psychologicznej osób od 5. do 25. roku życia. Bateria bazuje na Wielowymiarowym Modelu Funkcjonowania Poznawczego (WMFP), który obejmuje funkcje wykonawcze (podstawowe i złożone), funkcje percepcji wzrokowej, język i komunikację za pomocą mowy i pisma. Bateria testowa jest przeznaczona do diagnozowania funkcji poznawczych nie tylko osób z populacji ogólnej, ale także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami. W procesie tworzenia narzędzia zastosowano ideę uniwersalnego projektowania oraz szereg szczegółowych dostosowań, co umożliwi badanie dzieci z różnych grup SPE w sposób dostosowany do ich potrzeb i ograniczeń. Szczegółowe dostosowania zostaną omówione na przykładzie dzieci emigranckich, dla których język polski jest L2.

SŁOWA KLUCZOWE: uniwersalne projektowanie, specjalne potrzeby edukacyjne, testy psychologiczne

1. Wprowadzenie

We współczesnej polskiej edukacji problem inkluzywności jest jednym z istotnych realizowanych celów. Zakłada on możliwość kształcenia wszystkich uczniów razem, w jednej placówce, niezależnie od ich ograniczeń, związanych na przykład z niepełnosprawnościami czy zaburzeniami neurorozwojowymi. Wymaga to dostosowania form pracy edukacyjnej do potrzeb i możliwości dziecka. Sukces w realizacji tego celu jest mocno powiązany z trafną i wieloaspektową diagnozą psychologiczną, która pozwoli spersonalizować oddziaływania dydaktyczne i pomocowe.

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) to taki, który potrzebuje zindywidualizowanego wsparcia i dostosowań w realizowaniu swojej drogi edukacyjnej. Zazwyczaj oznacza to, że przy typowym, od strony metodycznej i programowej, sposobie nauczania będzie on doświadczał trudności i niepowodzeń. Może to także oznaczać, że jego potencjał nie zostanie w pełni dostrzeżony i rozwijany. Grupa ta jest bardzo różnorodna. Należą do niej uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, o potrzebie indywidualnego nauczania ze względu na stan zdrowia, a także uczniowie bez orzeczeń, ale posiadający opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, wskazującą na szczególne zdolności, zaburzenia neurorozwojowe, takie jak dysleksja, zaburzenie językowe czy ADHD, a także uczniowie doświadczający trudności związanych ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym uczniowie pobierający naukę za granicą.

Na podstawie wspomnianych dokumentów, czyli opinii lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej, ewentualnie rozpoznania przedszkola, szkoły lub innej placówki, uczniowie ci obejmowani są pomocą psychologiczno-pedagogiczną, polegającą na dostosowaniu warunków i/lub wymagań edukacyjnych oraz organizacji procesu kształcenia, w tym wdrożenia dodatkowych, wspomagających form pracy. Szczególne wyzwanie dla specjalistów stanowi grupa uczniów, dla których język polski jest językiem obcym, językiem drugim, a sytuacja życiowa zmusiła ich do korzystania z systemu edukacji w Polsce.

W obecnej rzeczywistości geopolitycznej coraz powszechniej do systemu edukacji w konkretnym kraju, bazującym na obowiązującym w tym kraju

języku, trafiają dzieci, dla których nie jest on językiem pierwszym, ojczystym. Rodzi to wiele problemów, związanych nie tylko z integracją migrantów, adaptacją do nowego środowiska edukacyjnego, ale także koniecznością dostosowań edukacyjnych, które zagwarantowałyby im wyrównanie szans.

W celu analiz porównawczych warunków integracji w różnych krajach stosuje się tak zwany Indeks Polityki Integracji Migrantów (MIPEX – *Migrant Integration Policy Index*), który opisuje poziom zagwarantowania równych praw, „istotnych z punktu widzenia integracji imigrantów w obszarach: mobilności na rynku pracy, możliwości łączenia rodzin, dostępu do edukacji, partycypacji politycznej, możliwości uzyskania pobytu długoterminowego, dostępu do obywatelstwa oraz w dziedzinie prawa antydyskryminacyjnego” (Pamuła-Behrens, 2018: 3, niepubl. raport dla IBE). W raporcie z 2015 roku Polska znalazła się na 32. pozycji wśród 38 badanych krajów, co wskazuje na dość niski poziom akceptacji migrantów. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że najłabsze wyniki Polska otrzymała w obszarze edukacji (20 punktów), w porównaniu z krajem najlepszym, Szwecją, która uzyskała 77 punktów. Znaleźliśmy się w grupie krajów, które nie postrzegają edukacji jako istotnego elementu integracji, w których nauczyciele uważają, że uczniowie z doświadczeniem migracji stanowią poważny problem, a szkoły mają problemy z nawiązaniem kontaktu z rodzicami tych uczniów. Wsparcie językowe jest niewielkie, dzieci nie mają szansy uczenia się języka kraju pochodzenia, nauczyciele nie radzą sobie z różnorodnością i nie jest prowadzone odpowiednie przygotowanie w zakresie przyjmowania uczniów cudzoziemskich (Pamuła-Behrens, 2018). Powyższe okoliczności sprawiają, że uczniowie-migranci osiągają niskie wyniki w nauce i są mocno zagrożeni porażką edukacyjną.

Aktualnie w Polsce wszyscy cudzoziemcy mają zapewnioną nieodpłatną naukę we wszystkich typach szkół państwowych. Edukacja ta jest realizowana w klasach ogólnodostępnych albo w oddziałach przygotowawczych (rozwiązanie prawne funkcjonujące od września 2016 roku). Uczniowie tacy mogą korzystać z zajęć języka polskiego w wymiarze dwóch godzin oraz z dodatkowych zajęć wyrównawczych, których suma nie może przekraczać pięciu w tygodniu (Pamuła-Behrens, 2018).

Problemem istotnym, jaki pojawia się w kontekście edukacji uczniów z doświadczeniem migracji jest diagnoza ich kompetencji poznawczych, społecznych, językowych. W dalszej części artykułu zaprezentujemy nowe polskie narzędzie, będące w trakcie przygotowywania – baterię KAPP (Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych), która została tak zaprojektowana, aby umożliwić badanie dzieci z różnych grup SPE w sposób dostosowany do ich potrzeb i ograniczeń.

2. Dzieci dwujęzyczne i obcojęzyczne w edukacji

Dzieci dwujęzyczne to takie, które na co dzień używają więcej niż jednego języka (Grosjean, 2015; Wodniecka-Chlipalska, 2011). W polskiej edukacji stanowią one bardzo zróżnicowaną grupę. O tej niejednorodności decyduje np. kolejność przyswajania języków, intensywność kontaktu z językami, status języka pierwszego lub drugiego, doświadczenia edukacyjne, migracyjne itp. Uwzględnienie tych czynników ma zasadnicze znaczenie w planowaniu i prowadzeniu diagnozowania psychologicznego (Pamuła-Behrens, 2018; Wskazówki realizacji standardów ogólnych prowadzenia procesu diagnostycznego w sprawach osób ubiegających się o ochronę międzynarodową w Polsce).

Mówiąc o dzieciach dwujęzycznych można mieć na myśli różne ich grupy, między innymi wyodrębnione ze względu na moment i miejsce rozpoczęcia nauki L2 oraz ze względu na przynależność do języka większościowego lub mniejszościowego.

Rozróżnienie ze względu na moment i miejsce rozpoczęcia nauki drugiego języka dotyczy:

- 1) dzieci z tzw. dwujęzycznością jednoczesną, które języka polskiego i innego języka uczyły się od urodzenia w domu. Chociaż oczekuje się często, że dzieci w obydwu językach mają kompetencje zbliżone, to w rzeczywistości ekspozycja na poszczególne języki może być różna i stąd różnice w poziomie kompetencji językowych, dotyczące leksyki (zakres) czy fleksji i składni (trudniejsze struktury słabiej opanowane). Należy

jednak podkreślić, że regularny kontakt z obydwoma językami przynosi wymierne długofalowe korzyści;

- 2) dzieci z tzw. dwujęzycznością sukcesywną, które zaczęły uczyć się drugiego języka w przedszkolu czy w szkole. Najczęściej mówią one jednym językiem w domu, a drugim w instytucjach edukacyjnych. Należą tu dzieci mniejszości językowych (Ukraińcy, Czesi np. w Cieszynie, Kaszubi) i etnicznych (Romowie) oraz dzieci cudzoziemskie, pochodzące m.in. z rodzin migranckich.

Kolejne rozróżnienie dotyczy przynależności do języka większościowego lub mniejszościowego (Paradis, Genese, Crago, 2011) i obejmuje:

- 1) dzieci z grupy większościowej etnojęzykowej, które mieszkając w Polsce, w domu uczą się języka większościowego (polskiego) i mniejszościowego (np. ukraińskiego, wietnamskiego, angielskiego i in.), przykładowo dzieci par mieszanych polsko-romskich, polsko-ukraińskich, polsko-czeskich, polsko-angielskich;
- 2) dzieci z grupy większościowej etnojęzykowej, które w domu uczą się języka większościowego, a dopiero w przedszkolu lub szkole drugiego języka (dzieci par mieszanych, polsko-ukraińskich, polsko-czeskich);
- 3) dzieci pochodzące z mniejszościowej grupy etnojęzykowej, które w domu uczą się języka mniejszościowego (dzieci par ukraińskich, wietnamskich) i dopiero w przedszkolu lub szkole uczą się języka większościowego (polskiego);
- 4) dzieci pochodzące z mniejszościowej grupy etnojęzykowej, które w domu uczą się języka większościowego (polskiego, dzieci na Kaszubach) i dopiero w przedszkolu lub szkole uczą się języka mniejszościowego (kaszubskiego).

2.1. Polska szkoła – statystyki dotyczące uczniów z doświadczeniem migracji

MEN publikuje dane statystyczne wskazujące, że w ostatnich latach w polskich szkołach i przedszkolach uczyło się ponad 30 tys. uczniów niebędących

obywatelami polskimi. Można tu zaobserwować ponad pięciokrotny przyrost w ciągu ostatnich pięciu lat¹. Sytuacja związana z obecnością dzieci dwujęzycznych w polskiej edukacji zmienia się dynamicznie. Liczba uczniów, którzy są cudzoziemcami wzrasta i wzrasta też liczba dzieci wymagających wsparcia językowego. Uczniowie cudzoziemscy oraz reemigranci korzystają z dodatkowych zajęć języka polskiego. Liczba beneficjentów tej formy pomocy stale wzrasta. Warto zwrócić uwagę na reemigrantów (dzieci polskie powracające z rodzicami z emigracji lub dzieci-emigranci, czyli dzieci urodzone w polskich rodzinach za granicą), którzy stanowią grupę objętą dodatkowym wsparciem edukacyjnym ze względu na słabą znajomość języka, a także ewentualne problemy adaptacyjne i integracyjne.

Jeśli chodzi o uczniów z doświadczeniem migracji, to tworzą oni bardzo zróżnicowaną grupę, czyli są to zarówno dzieci uchodźców politycznych, jak i imigrantów ekonomicznych; dzieci z dobrym zapleczem edukacyjnym i dzieci pozbawione tego zaplecza z różnych powodów. W tej grupie będą zarówno dzieci zupełnie nieznające języka polskiego, jak i pochodzące z polskich rodzin, czyli takie, które polskiego uczyły się w domu. No i oczywiście będą tutaj także dzieci z rodzin dwukulturowych i dwujęzycznych, choć ich edukacja i rozwój poznawczy stanowią nieco odrębne zagadnienie i przedmiot badań. Jak piszą Haman i Łuniewska (2020), nawet typowy rozwój dwujęzyczny bywa postrzegany jako odstępstwo od normy. Czasami ma to uzasadnienie, szczególnie w kontekście oczekiwań jednojęzycznej edukacji.

Z punktu widzenia diagnozy psychologicznej istotne jest uwzględnienie nie tylko czynników związanych z językiem, ale także odmienności kulturowych związanych np. z płcią dziecka czy doświadczeniami migracyjnymi i doświadczeniami traumy nabytymi przez dziecko (Barzykowski i in., 2013).

¹ Por. <https://www.prawo.pl/oswiata/cudzoziemcy-w-polskich-szkolach-w-roku-szkolnym-201819-wg-men-44,498318.html>.

3. Wykorzystanie baterii KAPP do badania dzieci i młodzieży ze SPE

Autorzy baterii KAPP² założyli, że będzie ona mogła być wykorzystywana między innymi w diagnozowaniu następujących grup:

- 1) dzieci dwujęzycznych, dla których język polski jest drugim językiem, tzw. L2, np. dzieci migrantów, uchodźców, mniejszości etnicznych i językowych (np. dzieci ukraińskie, wietnamskie);
- 2) dzieci powracających z emigracji, czyli takich, które mieszkając z rodzicami na emigracji, korzystały z systemu edukacji w kraju, w którym przebywały.

W projekcie IBE grupa SPE, wyodrębniona ze względu na fakt, iż język polski jest językiem drugim, słabiej znanym, objęła dzieci:

- 1) dwujęzyczne: dzieci, które skorzystały lub aktualnie korzystają z dodatkowych zajęć z języka polskiego (zgodnie z art. 165 Prawa oświatowego oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw);
- 2) dzieci powracające z emigracji, które przez minimum rok korzystały z systemu edukacyjnego innego niż polski.

Zaproponowana bateria testów diagnozy funkcji poznawczych KAPP bazuje na Wielowymiarowym Modelu Funkcjonowania Poznawczego (WMFP), który obejmuje funkcje wykonawcze (podstawowe i złożone), funkcje percepcji wzrokowej, język i komunikację za pomocą mowy i pisma (niepublikowana koncepcja merytoryczna).

WMFP powstał w oparciu o model funkcji wykonawczych (Diamond, 2013), strukturalny model systemu językowego (Milewski, 1965; Kurcz, 2000)

² Autorami koncepcji KAPP są: Grażyna Krasowicz-Kupis, Grzegorz Sędek, Katarzyna Wiejak, Magdalena Kaczmarek.

oraz psycholingwistyczny model systemu fonologicznego (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz, 2015), a także w oparciu o wyniki badań wskazujących na znaczenie zawartych w modelu zmiennych psychologicznych dla szeroko rozumianego sukcesu edukacyjnego, zarówno w populacji generalnej uczniów, jak i w grupach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Elliot, Grigorenko, 2014).

Termin funkcje wykonawcze (ang. *executive functions*, EF) obejmuje poznawcze i neuropsychologiczne mechanizmy odpowiedzialne za zarządzanie i koordynowanie wielorakich aspektów percepcji, poznania, emocji i działania (Gioia, Guy, Isquith, Kenworthy, 1996; Stuss, Alexander, 2000; MacCloskey, Perkins, 2013). Są to procesy umysłowe związane z regulacyjną kontrolą uwagi, myśli i celowych zachowań (Engle, Sędek, von Hecker, McIntosh, 2004). Na poziomie podstawowych funkcji poznawczych wymienia się m.in. procesy kontroli uwagi (procesy hamowania) oraz pamięć roboczą (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, 2000). Na poziomie wyższego rzędu funkcji poznawczych naukowcy rozróżniają rozumowanie, rozwiązywanie problemów, a także planowanie (Collins, Koechlin, 2012).

Wykazano ścisły związek EF z szeroko pojętym funkcjonowaniem poznawczym (por. przegląd Brzezińska, Nowotnik, 2012) i powstawaniem zaburzeń uczenia się (por. przegląd Elliot, Grigorenko, 2014).

Model WMFP, a zarazem powstałe na jego założeniach narzędzie diagnostyczne KAPP, obejmuje zarówno EF niższego rzędu, nazywane dalej podstawowymi EF, jak pamięć roboczą, kontrola uwagi i elastyczność poznawcza, oraz wyższego rzędu EF, nazywane dalej złożonymi, takie jak rozwiązywanie problemów, planowanie i rozumowanie. Funkcje wykonawcze są szerokim konstruktem, który obejmuje wiele tradycyjnie diagnozowanych funkcji poznawczych, jak percepcja, uwaga, pamięć, myślenie. Natomiast percepcja (szybkość przetwarzania) oraz funkcje językowe i przez to komunikacja, pozostają z nimi w nieustającej wzajemnie dwustronnej relacji.

Ważnym aspektem funkcjonowania jest efektywność procesów percepcyjnych (zwłaszcza szybkość przetwarzania, *processing speed*) oraz komunikowanie się z otoczeniem. Integralną częścią modelu jest język i komunikacja jako obszar istotnie powiązany z EF oraz funkcjonowaniem dziecka

w środowisku. Uwzględniono głównie komunikację poprzez mowę i pismo, jako że na tych formach oparty jest system edukacyjny.

Czytanie i pisanie oraz mowa stanowią formy komunikacji językowej, wykorzystujące różne kanały przepływu informacji, ale bazujące na tym samym systemie symboli i reguł, jakim jest system językowy. Wszystkie subsystemy języka powiązane są z EF, zarówno podstawowymi, jak i złożonymi, przy czym zależności te są dwustronne (Diamond, 2013).

Badania nad językowymi i poznawczymi mechanizmami opanowywania pisma wskazują, że jest ono w znaczącym stopniu powiązane z rozwojem sprawności językowych fonologicznych jako pierwotnym czynnikiem leżącym u podstaw osiągnięć w czytaniu, ale także zdeterminowane innymi sprawnościami językowymi, np. morfologiczno-składniowymi (np. Catts, Fey, Zhang, Tomblin, 2001; Ehrial i in., 2001; Lonigan, Burgess, Anthony, 2000; Hogan, Catts, Little, 2005; Wagner i in., 1997; por. przegląd Snowling, 2001; badania polskie: Awramiuk, 2006; Awramiuk, Krasowicz-Kupis, 2014).

KAPP obejmuje szeroki zestaw narzędzi diagnostycznych, ale główny trzon stanowią testy wykonaniowe w formie komputerowej KAPP-A, przygotowane dla dzieci i młodzieży od 5. roku życia.

Struktura KAPP-A obejmuje cztery główne sfery funkcjonowania poznawczego, tj. funkcje wykonawcze (podstawowe i złożone), percepcję, mowę i pismo. Ich zestawienie prezentuje tabela 1.

Opracowywane narzędzie – KAPP-A – ma wersję standaryzacyjną, przeznaczoną dla populacji ogólnej oraz wersje z dostosowaniami dla dzieci z wybranymi niepełnosprawnościami i SPE, między innymi niepełnosprawnością intelektualną, dysfunkcją wzroku i słuchu, zaburzeniami ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera, zaburzeniami komunikacji językowej, zaburzeniami uczenia się, dla dzieci dwujęzycznych i emigranckich, a także dzieci i młodzieży o ponadprzeciętnym potencjale poznawczym (uczniowie zdolni).

W konstrukcji narzędzia przyjęto dwa założenia dotyczące dostosowań i adaptacji narzędzia do potrzeb dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i SPE. Przede wszystkim konstrukcja narzędzia w wersji podstawowej jest oparta na idei uniwersalnego projektowania, dzięki czemu ma formę

przyjazną wszystkim badanym, jednocześnie umożliwiając wykorzystanie testu w badaniu dzieci z różnymi potrzebami, np. dysleksją, deficytami językowymi i komunikacyjnymi, dysfunkcją wzroku itp.

Tabela 1. Wymiary główne i szczegółowe funkcji poznawczych ocenianych przez KAPP

Wymiary główne	Wymiary szczegółowe	Poszczególne testy diagnostyczne
PODSTAWOWE FUNKCJE WYKONAWCZE	Pamięć robocza	<i>Zakres liczenia</i>
		<i>Zakres operacyjny</i>
	Kontrola uwagi	<i>Antysakady</i>
		<i>Zadanie Stroopa</i>
		<i>Go – no go</i>
		<i>Przełączanie</i>
ZŁOŻONE FUNKCJE WYKONAWCZE	Rozumowanie	<i>Porządki liniowe</i>
		<i>Analogie</i>
		<i>Wieża</i>
PERCEPCJA	Szybkość przetwarzania	<i>Test przeszukiwania</i>
		<i>Test szybkości spostrzegania</i>
		<i>Test porównania</i>
MOWA	Fonologia	<i>Analiza sylabowa słowa</i>
		<i>Analiza sylabowa pseudosłowa</i>
		<i>Analiza fonemowa słowa</i>
		<i>Analiza fonemowa pseudosłowa</i>
		<i>Usuwanie głosek</i>
	Gramatyka	<i>Powtarzanie zdań</i>

Wymiary główne	Wymiary szczegółowe	Poszczególne testy diagnostyczne
MOWA (cd.)	Semantyka	<i>Rozumienie poleceń</i>
		<i>Czytanie ze zrozumieniem</i>
	Pragmatyka	<i>Przysłowia</i>
		<i>Przysłowia – słuchowy (osoby niewidome)</i>
	Rozumowanie werbalne	<i>Asocjacje słowne (uczniowie zdolni)</i>
		<i>Rozumowanie w kontekście (uczniowie zdolni)</i>
PISMO	Czytanie – dekodowanie	<i>Rozpoznawanie liter</i>
		<i>Nazywanie liter</i>
		<i>Dekodowanie wyrazów</i>
		<i>Dekodowanie pseudowyrazów</i>
	Czytanie ze zrozumieniem	<i>Czytanie ze zrozumieniem</i>
	Pisanie	<i>Pisanie</i>

Źródło: opracowanie własne.

Dostosowania ogólne w ramach uniwersalnego projektowania polegają na takiej konstrukcji zadań, aby w wersji podstawowej były one przyjazne dla badanych i nie stwarzały dodatkowych barier czy trudności w badaniu maksymalnej liczby grup dzieci z SPE. Obejmują one:

- 1) sposób formułowania instrukcji – polecenia są krótkie, zbudowane ze zdań pojedynczych, stanowiących proste komunikaty, co ułatwia stosowanie standardowej wersji w badaniu osób z deficytami językowymi, z zaburzoną komunikacją językową, dwujęzycznych, z dysleksją czy niepełnosprawnością intelektualną;

- 2) każde zadanie jest poprzedzone kilkoma zadaniami treningowymi, wprowadzającymi;
- 3) dwutorowe prezentowanie instrukcji testowych (odczytywanie przez lektora oraz pisemna wersja na ekranie);
- 4) dostosowane cechy czcionki, m.in.:
 - a) powiększenie – dostosowania dla osób z dysfunkcją wzroku i osób z dysleksją,
 - b) zastosowanie w materiałach testowych czcionki Verdana, jednej z czcionek (Rello, Baeza-Yates, 2013, 2016), które zgodnie z danymi z literatury są uznane za sprzyjające czytaniu przez dyslektyków (materiały British Dyslexia Association), a także przyjazne dla wszelkich innych grup osób czytających,
 - c) wyraźne ustrukturyzowanie materiału, np. małe porcje informacji, prezentowane na monitorze.

Ponadto w odniesieniu do wybranych grup badanych z niepełnosprawnościami SPE zadania testowe opracowano z zastosowaniem zasad adaptacji. Są to dostosowania adresowane do wybranych grup badanych, których stosowanie jest zależne od decyzji psychologa prowadzącego diagnozę i wynika z indywidualnych potrzeb i preferencji osoby badanej, a także trudności pojawiających się w trakcie diagnozy.

Obejmują one m.in.:

- 1) rezygnację z niektórych typów zadań w poszczególnych grupach, np. wykonywanych w obciążonej deficytem modalności zmysłowej (np. dla niedowidzących selekcja wyłącznie testów słuchowych);
- 2) wprowadzenie zadań dodatkowych dla wybranych grup, np. dzieci zdolnych;
- 3) dodatkowe normy dla wybranych grup (dysfunkcja wzroku, dysfunkcja słuchu, niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim) oraz profile rozkładu wyników dla poszczególnych grup z uwzględnieniem specyfiki problemu oraz odpowiednich podtypów niepełnosprawności;
- 4) precyzyjne zasady dotyczące udzielania pomocy w poszczególnych grupach SPE.

Przykłady dostosowań szczegółowych obejmują:

- sposób prezentacji instrukcji (m.in. możliwość wyłączenia lektora – prezentacja instrukcji tylko w formie pisemnej na monitorze; wyłączenie lektora – czytanie przez badającego w wolniejszym tempie i z kontrolą rozumienia treści polecenia; włączenie instrukcji w języku migowym; rezygnacja z polskiego lektora – prezentacja instrukcji w jednym z wybranych języków: angielskim, ukraińskim czy wietnamskim);
- grafikę (jednoznaczne grafiki, unikanie nadmiaru nieistotnych szczegółów, nasycone barwy, rysunki z wyraźnym kontrastem i linią konturu);
- czcionkę (krój optymalny, wielkość regulowana, możliwość odwróconego kontrastu);
- sposób prezentowania materiału testowego – oryginalnie przez lektora, ale z możliwością wyciszenia lektora i prezentowania zadań językowych przez badającego;
- sposób udzielania odpowiedzi przez dziecko – samodzielne „najeżdżanie” myszką na prawidłową odpowiedź lub wskazywanie odpowiedzi palcem na monitorze a wybór myszką dokonywany przez badającego;
- limity czasowe – w niektórych zadaniach dostosowane do potrzeb dzieci – wydłużane;
- modyfikacje zadań ze względu na potencjalne ograniczenia, np. rozpoczynanie od zadań łatwiejszych niż wynikałoby to z wieku badanego;
- wprowadzenie dodatkowych zadań dla wybranych grup, np. niedowidzących lub zdolnych.

Do regulowania szczegółowych dostosowań służy m.in. wprowadzenie ekranu startowego, który pozwala na ręczny wybór możliwych opcji, dostosowujących materiał testowy do potrzeb badanego ucznia (ilustracja 1). Są to:

- powiększanie czcionki,
- zastosowanie opcji dużego kontrastu,
- instrukcje w języku migowym,
- wyłączanie dźwięku podczas czytania instrukcji,
- wyłączanie dźwięku podczas prezentacji itemów,
- instrukcje w języku obcym: angielskim, wietnamskim lub ukraińskim.

Ilustracja 1.



Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Przykładowe dostosowania szczegółowe dla wybranych grup SPE

Grupa SPE	Dostosowania procedury
Dysfunkcja wzroku – słabowidzący	Powiększenie wskaźnika myszy: start → ustawienia → ułatwienia dostępu → kursor i wskaźnik. Wskazanie odpowiedzi werbalnie – zaznaczenie przez diagnostę.
Zaburzenia komunikacji językowej	Możliwość wyciszenia instrukcji i odczytania jej przez osobę badającą z kartki.
Dwujęzyczność	Włączenie lektora w języku ojczystym dziecka (do wyboru angielski, wietnamski i ukraiński). Wyciszenie instrukcji i odczytanie jej przez osobę badającą. Weryfikacja stopnia rozumienia polecenia przez dziecko oraz ewentualne tłumaczenie jego sensu w trakcie czytania instrukcji lub zadań treningowych.

Źródło: opracowanie własne.

Ekran startowy KAPP do badania grup z SPE – wybór możliwości dostosowań; u góry od lewej zmiana kontrastu, powiększanie czcionki, język migowy, a u dołu od lewej – wyłączanie lektora czytającego instrukcje, wyłączanie lektora czytającego zadania testowe, włączanie tłumaczenia w językach ukraińskim (Ua), wietnamskim (Vi) oraz angielskim (En).

3.1. Zastosowanie KAPP-A do badania osób, dla których język polski jest L2

Jak opisano wcześniej, testy wchodzące w skład narzędzia diagnostycznego KAPP-A są przeznaczone m.in. do diagnozowania uczniów, dla których język polski jest L2. Badanie dzieci dwujęzycznych zawiera pewne elementy odbiegające od standardowej procedury dla danego wieku, co ma na celu nie tylko umożliwienie diagnozy funkcji poznawczych w ogóle (poprzez prezentację instrukcji w języku znanym dziecku), ale również szczegółową ocenę kompetencji dziecka w zakresie posługiwania się tymi aspektami języka polskiego, które mają szczególne znaczenie w kontekście edukacji szkolnej. Te odstępstwa dotyczą m.in. możliwości wykonywania testu przewidzianego w standardowej procedurze tylko dla dzieci młodszych (np. test *Nazywanie Liter* jest wykonywany także przez dzieci starsze) niż w populacji ogólnej. W przypadku testów o zróżnicowanym poziomie trudności dopuszczalne jest zaczynanie badania od łatwiejszej wersji testu, a następnie przechodzenie do wersji właściwej dla wieku (*Czytanie ze zrozumieniem, Pisanie*).

Diagnozowanie psychologiczne dzieci przejawiających różnego pochodzenia deficyty czy ograniczenia językowe niesie ze sobą szereg trudności, które psycholog musi brać pod uwagę. Dlatego też dostosowania dla badanych z tej grupy zawarte są zarówno w konstrukcji narzędzia, jak i specyficznej procedurze diagnozowania, dostosowanej do potrzeb i ograniczeń. Dalej zostaną omówione najważniejsze problemy w diagnozie psychologicznej dzieci emigranckich i elementy procedury badania, mające na celu zminimalizowanie negatywnego wpływu tych ograniczeń.

Ograniczenia w rozumieniu instrukcji werbalnej w języku polskim

Dla dzieci czytających samodzielnie w testach językowych (projektowane uniwersalne) instrukcja jest przekazywana dwutorowo – czytana przez lektora i wyświetlana jako tekst dla badanego. Jednakże nawet tekst instrukcji podany pisemnie może nie być ułatwieniem dla dzieci dwujęzycznych. Istotna jest zatem weryfikacja stopnia rozumienia polecenia przez badane dziecko. Wyjaśnienie przez badającego ewentualnych wątpliwości dotyczących zasad wykonania zadania oraz formułowanie pytań naprowadzających powinno się odbywać podczas prób treningowych. Z tego względu może się okazać konieczne ich powtórzenie.

Dzieci dwujęzyczne mogą wykazywać lepsze rozumienie słuchanego po polsku tekstu w sytuacji, gdy czytany jest on przez osobę badającą, a nie wysłuchiwany z nagrania. Badający może mówić wolniej i robić pauzy pomiędzy słowami, zaznaczając granice słowa w zdaniu. Z tego względu w tej grupie we wszystkich testach dopuszcza się wyciszenie instrukcji i odczytanie jej przez osobę badającą z kartki lub ekranu komputera.

Znacznym ułatwieniem jest możliwość wyboru nagranej instrukcji w jednym z trzech języków: angielskim, wietnamskim i ukraińskim. Instrukcje do wszystkich testów zostały przygotowane w języku polskim oraz dodatkowo w językach: angielskim, wietnamskim i ukraińskim. Jeśli diagnosta ma uzasadnione przypuszczenia, że dziecko może mieć trudności w zrozumieniu instrukcji prezentowanej w języku polskim lub podczas pierwszego treningu zauważy, że dziecko ma trudności w jej rozumieniu – podejmuje decyzję o włączeniu na ekranie startowym opcji odczytywania instrukcji w języku znanym dziecku.

Tendencja do wykonywania zadań językowych w języku innym niż polski

Może się zdarzyć, że dzieci dwujęzyczne mogą próbować udzielać odpowiedzi w języku innym niż język polski. Pod koniec treningu w testach językowych należy przypomnieć dziecku, że jego zadaniem jest udzielanie odpowiedzi w języku polskim.

Krótszy czas koncentracji uwagi i męczliwość

Ze względu na trudności w rozumieniu mowy i budowaniu wypowiedzi w języku polskim niektórym dzieciom dwujęzycznym mogą towarzyszyć problemy w utrzymywaniu uwagi, co objawia się wyraźnym pogarszaniem efektywności pracy, znużeniem, potrzebą częstej zmiany aktywności i częstych przerw w wykonywaniu zadań. Wskazane jest uwzględnienie w procedurze diagnostycznej możliwości wprowadzenia przerw odpoczynkowych dla utrzymania odpowiedniego poziomu pobudzenia dziecka, a także prowadzenie badania w miejscu wolnym od dystraktorów (hałas, intensywne kolory ścian i mebli, liczne obrazki i zdjęcia na ścianach, widoczne na półkach zabawki i pomoce, ubranie osoby diagnozującej).

Testy wykonawcze

W wypadku testów wykonawczych instrukcje do niektórych z nich mogą się okazać niezrozumiałe dla dziecka dwujęzycznego. W tej sytuacji rekomenduje się, oprócz działań opisanych wcześniej, a więc powtórzenia instrukcji i treningu, czytania instrukcji przez badającego itp., także dodatkowe działania, jak na przykład w razie utrzymujących się trudności w rozumieniu – wskazanie na ekranie, do którego obiektu odnosi się dany fragment instrukcji (np. w zadaniu Przeszukiwania: *Zobaczysz półki ze zwierzętami* – wskazanie obiektu na ekranie, oraz *zwierzę obok półki* – wskazanie obiektu na ekranie; w zadaniu Porządku liniowe: *w TYM piórniku jest więcej kredek, niż w TYM piórniku* – wskazanie obiektu na ekranie itd.).

Testy językowe

Instrukcje do testów językowych są sformułowane w sposób jasny i przystępny. Gdyby jednak pojawiły się trudności z ich zrozumieniem, diagnosta może dopytać, czy dziecko wie, co ma robić, jak również poprosić dziecko o powtórzenie własnymi słowami sensu instrukcji. W sytuacji dalszych trudności należy podjąć próbę wyjaśnienia podczas kolejnych zadań treningowych.

4. Podsumowanie i wnioski

Psychologowie praktycy napotykają wiele trudności, stając w sytuacji badania dziecka dwujęzycznego, dziecka z doświadczeniem migracji. Często barierę stanowi to, że oni sami są jednojęzyczni. Na znaczenie tego faktu wskazują między innymi Haman i Łuniewska (2020). Opracowanie baterii KAPP ma na celu rozszerzenie możliwości dokonywania diagnozy psychologicznej rozwoju poznawczego dzieci z różnymi problemami, w tym dzieci emigranckich i dwujęzycznych. Konstrukcja narzędzia uwzględnia uniwersalne projektowanie, przez co generalnie staje się przystępna dla różnych grup ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto prowadzenie badania uwzględnia różnego rodzaju dostosowania szczegółowe, jak na przykład wybór lektora mówiącego językiem znanym dziecku.

Oczywiście zadania językowe KAPP wykorzystują materiał polski, bowiem badana grupa korzysta z edukacji w tym systemie. A zatem informacje dotyczące zarówno kompetencji w języku polskim, jak i znajomości liter, umiejętności czytania ze zrozumieniem itp. są istotne w kontekście systemu edukacyjnego, z którego uczeń korzysta. Wieloaspektowa ocena pozwoli na dokładną diagnozę funkcjonalną ze wskazaniem obszarów do najskuteczniejszych działań postdiagnostycznych, co pozwoli zoptymalizować sytuację tej grupy dzieci w polskim szkolnictwie i poprawić ich jakość życia.

KAPP przygotowano i badania normalizacyjne przeprowadzono w ramach projektu POWR Opracowanie i upowszechnienie narzędzi diagnostycznych do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży³.

³ Narzędzie jest opracowywane przez Instytut Badań Edukacyjnych i SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w ramach realizacji projektu WND-POWR. 02.10.00-00-9002/17 Oś priorytetowa II. Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji. Działanie 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Instytucja nadzorująca Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zespół IBE w składzie: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak, Beata Papuda-Dolińska, Tomasz Knopik, Magdalena Smoczyńska, Magdalena Kochańska, Dorota Campfield, Magdalena Łuniewska, Piotr Zieliński.

Bibliografia

- Awramiuk E. (2006), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie po polsku*, Białystok: TransHumana.
- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G. (2014), *Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants*, „L1-Educational Studies in Language and Literature”, 14, 1–24.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013), *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Brzezińska A., Nowotnik A. (2012), *Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym*, „Edukacja”, 1(117), 61–74.
- Catts H.W., Fey M.E., Zhang X., Tomblin J.B. (2001), *Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools”, 32, 38–50.
- Collins A., Koechlin E. (2012), *Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision making*, „PLoS Biology”, 10(3), e1001293.
- Diamond A. (2013), *Executive Functions*, „Annual Review of Psychology”, 64, 135–68.
- Elliott J.G., Grigorenko E.L. (2014), *The dyslexia debate*, New York: Cambridge University Press.
- Engle R.W., Sedek G., von Hecker U., McIntosh D.N. (2004), *Cognitive limitations in aging and psychopathology: Attention, working memory, and executive functions*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gioia G.A., Guy S.C., Isquith P.K., Kenworthy L. (1996), *Behavior rating inventory of executive function*, Psychological Assessment Resources.
- Grosjean F. (2015), *Parler plusieurs langues*, Éditions Albin Michel.
- Haman E., Łuniewska M. (2019), *Specyficzne zaburzenie językowe (SLI) i dwujęzyczność: pozorne związki i realne konsekwencje*, https://www.researchgate.net/publication/323116483_Specyficzne_zaburzenie_jezykowe_SLI_i_dwujezycznosc_pozorne_zwiazki_i_realne_konsekwencje, dostęp: 15.04.2020.
- Hogan T.P., Catts H.W., Little T.D. (2005), *The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness*, „Language, Speech & Hearing Services in Schools”, 36(4), 285–293.
- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Bogdanowicz K.M. (2015), *Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE. Podręcznik*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Lonigan C.J., Burgess S.R., Anthony J.L. (2000), *Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study*, „*Developmental Psychology*”, 36(5), 596–613
- McCloskey G., Perkins L.A. (2013), *Essentials of Executive Functions Assessment*, New Jersey: Wiley.
- Milewski T. (1965), *Językoznawstwo*, Warszawa: PWN.
- Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. (2000), *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis*, „*Cognitive Psychology*”, 41, 49–100.
- Pamuła-Behrens M. (2018), *Modyfikacja zadań wchodzących w skład Baterii Testów Poznawczych dla grupy dzieci i młodzieży dwujęzycznych, z odmiennych kultur i powracających z zagranicy (niepublikowany raport dla IBE)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Paradis J., Genesee F., Crago M. (2011), *Dual Language Development and Disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Rello L.I., Baeza-Yates R. (2013), *Good Fonts for dyslexia. Conference Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*.
- Rello L.I., Baeza-Yates R. (2016), *The Effect of Font Type on Screen Readability by Resonance Imaging following closed head injury in children*, „*Neuropsychology. Review of Neuroscience*”, 13(1), 25–42.
- Snowling M. (2001), *Dyslexia*, Oxford: Blackwell.
- Stuss D.T., Alexander M.P. (2000), *Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view*, „*Psychological Research*”, 63(3), 289–298.
- Wagner R.K., Torgesen J.K., Rashotte C.A., Hecht S.A., Barker T.A., Burgess S.R. (1997), *Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study*, „*Developmental Psychology*”, 33, 468–479.
- Wodniecka-Chlipalska Z. (2011), *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*, w: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań* (s. 253–284), Warszawa: Academica.

Summary

ADAPTATIONS OF PSYCHOLOGICAL TESTS TO ASSESS STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CASE OF IMMIGRANT CHILDREN

This chapter presents a new Polish diagnostic tool, the KAPP (Comprehensive Cognitive Process Analysis), designed for the psychological assessment of students aged 5 to 25 years. The battery is based on the Multidimensional Model of Cognitive Functions (WMFP for short), which includes an assessment of executive functions (basic and complex), visual perception, language and communication through speech and writing. The test battery is designed to evaluate the cognitive functions of people not only from the general population, but also of students with special educational needs and disabilities. In the process of creating the tool, the idea of a universal design and a number of detailed adjustments have been applied, which make it possible to examine children from different SEN groups in a way adapted to their needs and limitations. The detailed adjustments are discussed in the case of immigrant children for whom Polish is their L2.

KEYWORDS: universal design, special educational needs, psychological tests

IV

LOGOPEDYCZNE ASPEKTY KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

DIANA SANIEWSKA
Uniwersytet w Białymstoku

Niewypowiedziany dramat. Możliwości komunikacyjne osób wymagających inwazyjnego wsparcia oddechu (na przykładzie pacjentów z rdzeniowym zanikiem mięśni, SMA)

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono niewielką grupę pacjentów z SMA, którzy wymagają przewlekłego inwazyjnego wspomaganie oddechu, a także omówiono ich możliwości komunikacyjne wynikające z permanentnej respiratoroterapii. Autorka sięga po publikowane tradycyjnie oraz online materiały biograficzne, które uzupełnia materiałem z wywiadów pozyskanych w czasie bezpośrednich spotkań z chorymi oraz wiadomościami przekazywanymi przez zagranicznych ekspertów w czasie odbywających się od 2013 roku konferencji *Weekend ze SMA-kim*, skupiających wąskie grono specjalistów z kraju i ze świata. W ten sposób zebrano informacje, które przeczą obiegowemu przekonaniu o niemożności mówienia po zabiegu tracheotomii i podłączeniu do respiratora tak dziecka, które nie opanowało jeszcze mowy, jak i dorosłego, który nią władał. Pozwoliło to na podkreślenie znaczenia i konieczności objęcia tej grupy chorych opieką logopedyczną i wskazanie wyzwania, które taka terapia ze sobą niesie w różnych grupach chorych z SMA.

SŁOWA KLUCZOWE: rdzeniowy zanik mięśni, SMA, inwazyjne wspomaganie oddechu, terapia mowy

1.

Komunikowanie się zapośrednicza uczestniczenie w społeczeństwie – bycie oraz współbycie we wspólnocie – przez co pozwala tworzyć z jednej strony tożsamość, a z drugiej – kształtować poczucie przynależności. Człowiek pozbawiony możliwości komunikowania się w pewien sposób zatracca człowieczeństwo – potwierdzają to historie „dzikich dzieci”, osób, które w wyniku splotu różnych okoliczności zostały wyrwane z cywilizacyjnego kręgu, by po latach odnaleźć się na jego obrzeżach i stać się obiektem zainteresowania antropologicznie ukierunkowanych nauk jako socjolingwistyczne aberracje oraz medialne ciekawostki (Kisielewska, 2019). „Dzikie dzieci”, pozbawione kontaktu z innymi ludźmi w okresie rozwoju, po powrocie do społeczeństwa nie nauczyły się mówić, choć potrafiły wyrażać podstawowe emocje gestami i niezwerbalizowanymi dźwiękami. Nikt jednak nie wie, co wiedziały, co myślały i co czuły...

Wydaje się, że takie biografie są incydentalne, dość dobrze skatalogowane i udokumentowane jako tragiczne przypadki zaginięć nietypowych dla czasów obecnych. Sądzę jednak, że analogicznych biografii mogło być znacznie więcej i – co więcej – zdarzają się nadal. Wystarczy pomyśleć o tych wszystkich dzieciach, które – choć udało im się przeżyć dzięki zaawansowaniu medycyny i opieki – zostały wykluczone z procesu komunikowania się z powodu fizycznych niedomagań ich organizmów. Respiratory utrzymywały ich funkcje życiowe, ale jednocześnie odbierały małym pacjentom możliwość nabywania umiejętności mówienia, a starszym – możliwości werbalnego komunikowania się, czego efektem była wtórna *dehumanizacja*¹. Często – także dziś – z powodu nieprawidłowości systemowych i niewiedzy „specjalistów”, dramat takich osób przybiera formę logopedycznego zaniedbania. Do takich refleksji doprowadziła mnie lektura ego-dokumentów osób zmagających się z rdzeniowym zanikiem mięśni (SMA), rzadką chorobą nerwowo-mięśniową, oraz ich opiekunów. Moje zainteresowanie przedstawionym w tytule tematem

¹ Świadomie używam tu tak wyrazistego określenia, ponieważ, jak okaże się w dalszej części tekstu, koresponduje ono z tym, jak o utracie możliwości mówienia wypowiadają się ci, którzy jej doświadczyli.

wiąże się też z redakcyjną współpracą z Fundacją SMA², która przygotowywała pierwsze w Polsce materiały poświęcone SMA, kierowane głównie do rodziców dzieci z takim rozpoznaniem, opracowywane na podstawie materiałów amerykańskich (Ruciński i in., 2016) i włoskich (Mastella, Ottonell, 2016), dostosowanych do sytuacji w Polsce.

W artykule przedstawiam nieliczną grupę pacjentów z SMA³, którzy wymagają przewlekłego inwazyjnego wsparcia oddechu, a także ich możliwości komunikacyjne wynikające z permanentnej respiroterapii. Sięgam po publikowane tradycyjnie oraz online materiały biograficzne, które uzupełniam materiałem wywiadowym, pozyskanym w czasie bezpośrednich spotkań z chorymi oraz wiadomościami przekazywanymi przez zagranicznych ekspertów w czasie odbywających się od 2013 roku konferencji *Weekend ze SMA-kiem*, skupiających wąskie grono specjalistów z kraju i ze świata. W ten sposób zebrałam informacje, które przeczą obiegowemu przekonaniu o niemożności mówienia po zabiegu tracheotomii i podłączeniu do respiratora tak dziecka, które nie opanowało jeszcze mowy, jak i dorosłego, który nią władał. Celem tej pracy jest więc zaprezentowanie użytkowników języka, których nieczęsto spotyka się w szkołach. Podkreślam znaczenie i konieczność objęcia tej grupy chorych opieką logopedyczną i zakreślam wyzwania, które taka terapia ze sobą niesie w zależności od typu choroby.

2.

Punktem wyjścia podejmowanych tu rozważań są kwestie medyczne. Rdzeniowy zanik mięśni (ang. *spinal muscular atrophy*, SMA) jest chorobą genetyczną, występującą w wyniku mutacji na 5. chromosomie, która

² Fundacja SMA (FSMA) jest organizacją pacjenczką, która skupia chorych na rdzeniowy zanik mięśni, ich rodziny, bliskich oraz specjalistów, którzy z tą jednostką chorobową mają do czynienia w codziennej pracy. W roku 2013 założyli ją rodzice dzieci z SMA, którzy „zdecydowali się połączyć siły, aby zbudować sieć wsparcia dla osób znajdujących się w podobnej sytuacji” (FSMA).

³ Podobną, niewielką grupę chorych, zmagającą się również ze schorzeniem nerwowo-mięśniowym, ale o innej etiologii – dystrofią mięśniową Duchenne’a – opisała Justyna Żulewska (2012).

prowadzi do niedoboru białka SMN (ang. *survival of motor neuron*) w neuronach ruchowych, czego efektem jest obumieranie komórek rogów przednich rdzenia kręgowego. Komórki te odpowiadają za neuronalną stymulację mięśni szkieletowych, bez której mięśnie te ulegają atrofii, czyli stopniowemu zanikowi, postępującemu i nieodwracalnemu, czego skutkiem są dysfunkcje motoryczne. Kliniczny obraz schorzenia jest niejednorodny, a specjaliści wyróżniają kilka typów choroby: SMA 0 – postać noworodkowa; typ 1: SMA 1, postać niemowlęca, dawniej nazywana chorobą Werdniga-Hoffmana; typ 2: SMA 2, postać pośrednia lub późnoniemowlęca; typ 3: SMA 3, postać dziecięca lub młodzieńcza, wcześniej określana chorobą Kugelberga-Welander (podtypy SMA 3a i 3b zależą od najwyższych uzyskanych przez pacjenta funkcji motorycznych); typ 4: SMA 4, postać dorosła (D’Amico i in., 2011; Wojciechowski, Łukomska, Barchańska, 2017). Poszczególne typy charakteryzują się zróżnicowanym nasileniem i momentem wystąpienia objawów, do których zaliczają się: „osłabienie mięśni oddechowych – jego konsekwencją może być niewydolność oddechowa, która jest najczęstszą przyczyną zgonów pacjentów z cięższymi typami choroby (wówczas konieczne jest mechaniczne wsparcie oddechu); osłabienie mięśni gardła i przełyku – powoduje kłopoty z przyjmowaniem pokarmu, dysfagie o różnym nasileniu, co może doprowadzić do zakrztuszenia, a w jego konsekwencji do śmierci (z tego powodu niektórzy pacjenci wymagają alternatywnych metod karmienia i żywienia); osłabienie mięśni tułowia – prowadzi do znacznego stopnia skrzywienia kręgosłupa, które upośledza funkcje oddechowe i obniża komfort życia (co wiąże się z deformacjami i problemami natury estetycznej); przykurcze mięśniowe – wpływają na mobilność i obniżają komfort życia, będąc przyczyną bólu; drżenie mięśni – pojawia się jako skutek postępującego odnerwienia, często uniemożliwiając efektywne posługiwanie się ręką, wykonywanie ruchów precyzyjnych (na przykład pisanie)” (Saniewska, Saniewska, 2019: 48–49), czy mówienie, kiedy mamy do czynienia z fibrylacjami na języku. Najczęściej rozpoznawanym typem jest SMA 1: stwierdza się go w Polsce u 65%, a na świecie u 50% noworodków (Ruciński i in., 2016).

Na świecie rodzi się 1 dziecko z SMA na 6–20 tys. urodzeń, zależnie od regionu. Dla zobrazowania: w Polsce nosicielem mutacji genu *SMN1* jest

1 na 35 tys. osób, a w ciągu roku rodzi się 40 noworodków z takim rozpoznaniem. Zgodnie z tymi statystykami, SMA zalicza się więc do chorób rzadkich (ang. *orphan diseases*), czyli takich, które rozpoznawane są – jak podpowiada nazwa – incydentalnie. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) określa, że schorzenia te dotyczą nie więcej niż 5 na 10 tys. osób. Ta heterogeniczna grupa chorób ma głównie genetyczną etiologię, nieuleczalny charakter, progresywny przebieg prowadzący do trwałej niepełnosprawności znacznego stopnia, a ostatecznie do przedwczesnej – w stosunku do populacji – śmierci. W Europie na choroby rzadkie cierpi 30 mln osób, w Polsce – około 3 mln (Kaplan, Laing, 2004; de Vruet, 2004)⁴. Sytuacja SMA jest jednak specyficzna – jest to dość częste schorzenie wśród chorób rzadkich. Na podstawie międzynarodowych statystyk można stwierdzić, że jest to druga, wśród schorzeń genetycznych dziedziczonych autosomalnie recesywnie, najczęstsza – po mukowiscydozie – przyczyna zgonów wśród dzieci (Ruciński i in., 2016).

SMA jest też wśród chorób rzadkich schorzeniem wyjątkowym z innego względu – w USA od grudnia 2016 roku, a w Unii Europejskiej od maja 2017 dostępny jest farmaceutyk, który hamuje rozwój choroby. Spinraza®, z nusinersenem jako substancją czynną, jest jednym z najdroższych leków w historii farmacji⁵. Niedługo później, w maju 2019 roku na amerykańskim rynku, a w kwietniu 2020 warunkowo w Unii Europejskiej, dopuszczono do stosowania u dzieci pierwszą terapię genową do przyczynowego leczenia SMA – Zolgensma®; jest to z kolei najdroższy lek świata⁶.

Staliśmy się tym samym świadkami epokowego wydarzenia w medycynie. Mówiła o tym już w czasie VI konferencji *Weekend ze SMA-kiem* prof. Anna

⁴ Statystycznie co piętnasta osoba z populacji światowej może zapaść na chorobę rzadką, co oznacza, że takie rozpoznanie w którymś momencie swojego życia usłyszy 400 mln ludzi.

⁵ Jedna, podawana do kanału rdzenia kręgowego, dawka leku (5 ml) ma rynkową cenę 90 tys. euro; w pierwszym roku terapii należy przyjąć sześć dawek wysycających (540 tys. euro), w kolejnych latach, dożywotnio, pacjent wymaga podania trzech dawek w roku (270 tys. euro) (Opolska, 2020).

⁶ Terapia ma postać jednorazowego wlewu; koszty leczenia wynoszą 2,1 mln dolarów, czyli 1,87 mln euro (Opolska, 2020; Court, 2019).

Kostera-Pruszczyk, kierująca Kliniką Neurologii Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, która jest polską jednostką referencyjną dla tego schorzenia. Zdaniem badaczki w ciągu ostatniego trzydziestolecia nie zdarzyło się ani w neurologii, ani w medycynie w ogóle tak przełomowe odkrycie, jakim jest nusinersen – lek, który diametralnie zmienia historię naturalną nieuleczalnej, śmiertelnej dotychczas choroby o podłożu genetycznym (Saniewska, Saniewska, 2019: 10).

W ten sposób SMA – mniej więcej w czasie przygotowywania niniejszej publikacji – stało się medialne (co nie pozostało bez wpływu na wybór tematu), zaistniało w przestrzeni mediów tradycyjnych i społecznościowych, a także w świadomości specjalistów różnych dziedzin. Moim celem jest więc – utrzymane w etnometodologicznej konwencji – zapoznanie logopedów i szkolnych zespołów z tą rzadką chorobą i z uczniami, którzy – dzięki innowacyjnemu leczeniu, które zmienia fenotyp chorego – będą, jak sądzę, trafiać do szkół.

3.

Tym, co zwróciło moją uwagę we wspomnianych publikacjach fundacji, które – podkreślę jeszcze raz – powstały na podstawie zagranicznych źródeł, było zaznaczenie udziału logopedy w zespole rehabilitującym chorych na SMA; udziału, którego nie uwzględniano ani w polskich procedurach, ani w praktyce. Tymczasem w międzynarodowych zaleceniach TREAT-NMD⁷ w zakresie oceny i leczenia według poziomów funkcjonalnych pacjenta z SMA znajduje się postulat oceny mowy przez logopedę, jak również konsultacja z tym specjalistą w przypadku upośledzenia zdolności połykania, ograniczenia ruchomości żuchwy i osłabienia głosu (TREAT-NMD). Można oczywiście domniemywać, że to polskie „pominięcie” wynika z tego, jak rzadką chorobą jest SMA – jeśli nasza populacja osób z tym schorzeniem liczy około ośmiuset

⁷ TREAT-NMD – Treat Neuro-Muscular Disease to globalna, założona w 2007 roku, sieć akademicka, która koncentruje się na postępowaniu badań nad zaburzeniami nerwowo-mięśniowymi. Obecnie skupia ponad sto ośrodków badawczych, organizacji pacjenckich i niezależnych pracowników naukowych w pięćdziesięciu czterech krajach świata.

pacjentów (Ruciński i in., 2016), oczywiście jest, że większość logopedów nie zetknie się nawet z taką osobą. Zastanowiło mnie jednak, co się stanie, kiedy do logopedy trafi taki pacjent – na przykład dziecko z SMA 1, wymagające przewlekłego inwazyjnego wsparcia oddechu, mówiąc w skrócie: podłączone do respiratora, który reguluje jego funkcje oddechowe, dosłownie utrzymuje je przy życiu, albo dorosły pacjent z SMA 2 w podobnej sytuacji?

Jeszcze kiedy byłam słuchaczką podyplomowych studiów logopedycznych, przeprowadziłam rekonesans dotyczący wiedzy praktykujących logopedów na temat możliwości wykształcenia i reedukowania mowy u pacjentów żyjących z respiratorami – nie u tych czasowo podłączonych do maszyn, gdy przebywają w oddziałach szpitalnych, ale u tych, którzy zabierają respiratory do domów, którzy z respiratorami zamocowanymi na wózkach dziecięcych i elektrycznych podróżują, uczą się, pracują, odwiedzają miejskie parki, ogródki, galerie. W społecznej świadomości takie osoby nie istnieją – mimo wszystko trudno je spotkać na ulicy, trudno je spotkać w placówkach służby zdrowia czy gabinetach logopedycznych – chociaż nie są to tylko osoby z SMA, ale też na przykład z SLA, dystrofią mięśniową Duchenne’a, miopatiami, uszkodzeniem neuronu ruchowego o różnej etiologii, mózgowym porażeniem, padaczką czy zniekształceniami klatki piersiowej. Zapytani przeze mnie praktycy – z oddziału neurologii szpitala klinicznego, z poradni psychologiczno-pedagogicznej – udzielili negatywnej odpowiedzi: z respiratorem mówić się nie da. Był rok 2015. Uczestniczyłam już wtedy w dwóch konferencjach SMA, widziałam wśród uczestników osoby podłączone do respiratorów, słyszałam, że mówią, choć z żadną nie miałam okazji rozmawiać osobiście. Znałam też książkę *Aczkołwiek Kocham życie* (Czapła, 2016⁸), której autorka, chora na SMA, utraciła w wyniku zabiegu tracheotomii zdolność mówienia i która zdolność tę odzyskała dzięki własnej – i matczynej – determinacji, a nie z pomocą personelu terapeutycznego. Właśnie ta lektura była dla mnie impulsem do zgłębienia podjętego tu tematu, ponieważ mówiła (sic!) o tym, jak wielkim dramatem jest utrata mowy, jak spotęgowana jest ta trauma w przypadku niesprawności ruchowej, kiedy

⁸ Cytując dalej, podaję w nawiasie stronę.

komunikacja werbalna jest często jedynym łącznikiem ze światem zewnętrznym, pozadomowym, pozaszpitalnym. Historię tę przybliżam w dalszej części.

4.

U Joanny w wieku niemowlęcym zdiagnozowano SMA 1⁹. Dziewczynka nie nauczyła się chodzić, ale jej rozwój intelektualny i emocjonalny przebiegał zgodnie z normą wiekową. Ukończyła szkołę powszechną, obecnie studiuje anglistykę, pracuje w domu jako analityk internetowy. Nie porusza się samodzielnie, mobilność zapewnia jej wózek elektryczny. Zachowała ruchomość dłoni w niewielkim zakresie, umożliwiającym jednak korzystanie z myszki komputera i obsługę joysticka wózka. Objawy niewydolności oddechowej pojawiły się u niej w wieku siedemnastu lat; od tego momentu w nocy korzystała z koncentratora tlenu. Kłopoty z oddychaniem coraz silniej wpływały na jakość mowy. Joanna wypowiadała frazy krótkie, świadomie je wybierała, co wiązało się z selekcją słownictwa; długie frazy wymagały przerw zależnych od skróconego oddechu. Mówienie było dla niej męczące. Pod koniec 2010 roku z powodu niewydolności oddechowej zagrażającej życiu (postępująca skolioza i osłabienie mięśni oddechowych uniemożliwiły właściwe rozprężanie klatki piersiowej, powodując zaburzenie toru oddechowego¹⁰) przeprowadzono – na żądanie matki – zabieg tracheotomii. Polega on na otwarciu przedniej ściany tchawicy poniżej chrząstki pierścieniowatej krtani, w której wycina się „okienko”, czyli tracheostomię, przez które do światła dróg oddechowych wprowadzona zostaje rurka tracheotomijna, by umożliwić prowadzenie mechanicznej wentylacji płuc. Wystająca z szyi część rurki zakończona jest znormalizowanym kołnierzem, do którego podłącza się układy respiratora. Od tego momentu, a więc od dziesięciu lat, Joanna korzysta w warunkach domowych z inwazyjnego wsparcia oddechu w formie

⁹ Dane medyczne pochodzą z autobiograficznych i biograficznych materiałów, są więc danymi publicznymi.

¹⁰ Niewydolność oddechowa pojawia się u 100% chorych z SMA typu 1, u 90% pacjentów przed drugim rokiem życia (Jędrzejowska, 2016).

respiratora przenośnego. Przez pół roku po tracheotomii dziewczyna nie mówiła, lekarze poinformowali ją, że nie odzyska mowy. Obecnie Joanna mówi. Historię swojego *niemówienia* opisała w autobiograficznej książce *Aczkołwiek Kocham życie* (2016).

Zaczyna się tak:

Nie mogłam normalnie, jak po każdej hospitalizacji usiąść na elektryczny [wózek], pojeździć, zjeść coś dobrego, zadzwonić do koleżanki, popatrzeć przez okno, poszczebiotać jak człowiek, nie mogłam odetchnąć z ulgą, że już wszystko wróciło do normy. Nie było mi ani trochę lepiej. Nie mogłam mówić (174).

To doświadczenie utraty tak podstawowej zdolności autorka uznała za dehumanizujące – zauważmy, że mówienie jest dla niej tożsamy z byciem człowiekiem („poszczebiotać jak człowiek”). Niemówienie, nieartykułowanie – „Nie mogłam nic powiedzieć, zawołać, naskarżyć, pokrzyknąć, zapytać – całkowicie straciłam głos” (175) – podważa tę kulturową kondycję i wynikające z niej miejsce w społeczeństwie: „Niewiele się różniłam od ludzi chorych umysłowo, zamkniętych w swoim świecie. Nie mogąc wypowiedzieć myśli piętrzących się z każdą minutą coraz bardziej próbowałam stworzyć swój wewnętrzny świat” (175). Rozdzźwięk między intensywną mową wewnętrzną a deficytem mowy artykułowanej stał się przyczyną głębokiej frustracji.

Dostęp do tego niemego świata Joanny mieli wyłącznie najbliżsi: „Rozumieli mnie tylko rodzice, ale też jedynie w pewnym stopniu, rozpoznawali, co mówię z ruchu ust, szelestów i syków głosek dźwięcznych i czasem z mimiki twarzy” (167–168). Utrata mowy po zabiegu tracheotomii – który polega na zmianie toru przepływu powietrza tak, by dostawało się ono do płuc z pominięciem nosa, gardła, krtani, a więc także więzadeł głosowych – oznaczała niezdolność do produkcji nie tylko mowy, ale dźwięku w ogóle. Pacjentka straciła więc całkowicie możliwość ekspresji wokalne, na przykład tej związanej z odczuciami bólowymi. Jednak dźwięki, choć nie wydobywały się z jej krtani, powstawały w jej głowie (na podobieństwo mowy wewnętrznej): „darłam się w niebogłoty (w głowie)” (178). Świat dźwięków uległ uwewnętrznieniu, zastąpiły je spersonalizowane strategie komunikacji: „Zawołałam (cmokając)” (176).

Joanna nie ustawała w próbach porozumiewania się z otoczeniem, o ile wykazywało się ono odpowiednią dozą cierpliwości. O swojej opiekunce pisała: „starala się zrozumieć to, co mówię. Nie było łatwo, na początku musiałam powtarzać po kilkanaście razy jedno słowo” (177), a o kuzynie: „Często mnie o coś pytał, mocno skupiał się wówczas na zrozumieniu mnie, jednak po trzydziestu minutach powtórzeń podawał mi alfabet” (177).

W przygotowaniu pomocy umożliwiających alternatywne komunikowanie brali udział rodzice autorki – z powodu ograniczenia mobilności rąk dziewczyny ich udział w całym procesie okazywał się nieodzowny:

Rodzice zrobili mi kartkę z wydrukowanym alfabetem i długopisem wskazywali literki. Wyraz po wyrazie, rozmówca mozolnie odgadywał, co mam do powiedzenia. Trzeba było trzymać mi rękę, bo byłam tak ogromnie wycieńczona, że ledwo przesuwałam dłoń o kilka milimetrów (168).

Korzystanie z metod komunikacji alternatywnej (Grad, 2014) nie spotkało się z uznaniem pacjentki, było wyrazem konieczności, z którą nie mogła się pogodzić – w miarę możliwości dawała tej niezgodzie upust: „za którymś razem odpowiedziałam [kuzynowi]: »Weź se go [alfabet] w dupę!«” (183). Czapla kilkakrotnie przywołuje swoje wypowiedzi zawierające wulgaryzmy, które należy uznać za symptomatyczne dla jej stanu psychicznego i potraktować jako sposób na poradzenie sobie z frustracją – ta stosowana intuicyjnie strategia dekompensacyjna (choć może wydawać się kontrowersyjna) jest klinicznie umotywowana, wpływa na tolerancję bólu i nieprzyjemnych dla organizmu bodźców¹¹.

Czapla nie wspomina, ażeby logopeda pomagał jej w reedukowaniu mowy. „Przywracanie” głosu odbywało się raczej domowymi sposobami, metodą prób i błędów oraz przy pomocy Internetu. Autorka relacjonowała:

¹¹ W literaturze psychologicznej znane są przykłady eksperymentów, które dowiodły, że wymawianie słów wulgarnych i przekleństw wpływa na stan fizjologiczny organizmu poddanego działaniu przykrych bodźców, między innymi podnosi tolerancję na ból; podkreśla się jednak, że mechanizm ten wymaga dalszych badań (Stephens, Umland, 2011).

mama rozszczelniła mi balonik zgodnie z zaleceniem dr Biegańskiej, by nie zrobiła się odleżyna w tchawicy, ale również dlatego, że jakiś czas wcześniej zalogowała się na forum dla opiekunów i chorych (po tracheotomii) i otrzymała odpowiedź od jakiegoś taty chorego dziecka na pytanie: „Co zrobić, by mówić?”. Rozszczelniony balonik umożliwiający powietrzu przechodzenie również wyżej, do gardła, to była podstawa (195).

Wyjaśnijmy, że średnica rurki tracheotomijnej jest zawsze mniejsza niż średnica tchawicy, inaczej nie mogłaby zostać do niej wprowadzona. Oznacza to, że między rurką a tchawicą istnieje przestrzeń, przez którą powietrze może przedostawać się do górnego odcinka dróg oddechowych. By tę przestrzeń uszczelnić i zapewnić efektywne oddychanie, wokół rurki umieszcza się balonik z odchodzącym przewodem. Po napompowaniu balonika kilkunastoma mililitrami powietrza (używa się do tego strzykawki) przestrzeń zostaje wypełniona, a przepływ powietrza zablokowany – droga oddechowa jest szczelna. Usunięcie przeszkody w postaci balonika pozwala natomiast na dostarczenie powietrza do strun głosowych i wywołanie dźwięku. To właśnie udało się osiągnąć Joannie i jej mamie – autorka opowiada: „nagle zawołałam krótko, cicho, słabo: »Mamo«” (195).

Oczywiście to, czy pacjent podłączony do respiratora będzie mówił, zależy po pierwsze od ilości powietrza, które dotrze do wiązań głosowych, a po drugie – od jego wydolności oddechowej, zdolności do samodzielnego oddychania, od panowania nad mięśniami oddechowymi. Przypomnijmy tu tylko pokrótce – na podstawie wypowiedzi Zbigniewa Szkulmowskiego, specjalisty anestezjologii i intensywnej terapii, prekursora prowadzenia w Polsce wentylacji domowej w warunkach domowych – mechanikę oddechu własnego. Cykl oddechowy jest trójfazowy: 1) wdech (pobranie do płuc powietrza atmosferycznego; przepływa ono przez: usta/nos, gardło, krtań, tchawicę, oskrzela do pęcherzyków płucnych); 2) wymiana gazowa w płucach (pobranie tlenu z wprowadzonego do płuc powietrza, wydalenie dwutlenku węgla powstałego w wyniku przemian metabolicznych w ustroju); 3) wydech (opróżnienie płuc ze zużytego powietrza). By mogła zostać zainicjowana pierwsza, czynna faza wdechu, konieczny jest udział mięśni oddechowych. W wyniku ich skrócenia dochodzi do zwiększenia objętości

klatki piersiowej – w jej wnętrzu powstaje podciśnienie umożliwiające napływ powietrza z atmosfery do płuc. Nadrzędnym mięśniem oddechowym jest przepona oddzielająca klatkę piersiową od jamy brzusznej – to jej skurcz i obniżenie przy wdechu powoduje przesunięcie w dół narządów trzewnych, a w konsekwencji zwiększenie objętości klatki piersiowej o 75% (mięśnie międzyżebrowe i dodatkowe mięśnie oddechowe powodują zwiększenie objętości o pozostałe 25%) (Szkulmowski, 2009).

Szkulmowski wyjaśnia, że

Dla zrozumienia zaburzeń oddychania w chorobach nerwowo-mięśniowych ważne jest uświadomienie sobie faktu, że drogi oddechowe do poziomu pęcherzyków płucnych nie zmieniają swojego kształtu i mają przez to stałą objętość. Wynosi ona u dorosłego człowieka około 150 mililitrów (ml). Dlatego do pęcherzyków płucnych, gdzie następuje wymiana gazowa, powietrze może doprowadzić dopiero wdech o objętości powyżej 150 ml. Przeciętny wdech u dorosłego człowieka, oddychającego spokojnie, ma objętość ok. 500 ml (2009).

Natomiast u pacjentów z chorobami nerwowo-mięśniowymi osłabienie mięśni powoduje, że oddech staje się płytszy, ma mniejszą objętość, czego konsekwencją staje się szybsze oddychanie, pozwalające na zachowanie stałej objętości powietrza, by nie doszło do niedotlenienia – jest to proces regulowany podświadomie przez umiejscowiony w rdzeniu przedłużonym ośrodek oddechowy. By doszło do skurczu mięśni oddechowych, a więc do wdechu, z ośrodka oddechowego musi zostać wysłany impuls nerwowy, który przebiegnie przez rdzeń kręgowy oraz wychodzące z niego nerwy obwodowe i trafi do mięśni oddechowych. U chorego z SMA przewodzenie impulsów nerwowych ulega stopniowemu osłabieniu, do którego prowadzi progresywne obumieranie motoneuronów. W efekcie mięśnie biorące udział w oddychaniu, tak jak inne mięśnie, są słabiej stymulowane, co prowadzi do ich atrofii. Zmniejszenie wydolności mięśni powoduje, że nie mają one siły, by rozprężyć klatkę piersiową, a zatem do płuc trafia za mało świeżego powietrza, co sprzyja gromadzeniu się dwutlenku węgla, który nie może być efektywnie odprowadzany z ustroju – tak powstaje niewydolność oddechowa. By jej przeciwdziałać, stosuje się respiratory, które zastępują oddech

pacjenta – urządzenie wytwarza dodatnie ciśnienie, które jest przenoszone na drogi oddechowe w sposób inwazyjny lub nieinwazyjny¹², powodując wdech. Wentylacja inwazyjna, o której tu mowa, polega na wtłaczaniu powietrza do układu oddechowego sztuczną drogą oddechową, jaką jest tracheostomia.

Jeśli chory jest całkowicie niewydolny oddechowo, to znaczy nie jest w stanie podjąć samodzielnego oddechu, lub jego samodzielność oddechowa jest niewielka, wentylacja mechaniczna odbywa się w sposób całkowicie kontrolowany przez respirator – w urządzeniu zostają zaprogramowane niezmiennie parametry: ciśnienie wdechu i wydechu, objętość wdechu, stosunek czasu wdechu do czasu wydechu, czas rozpoczęcia wdechu (oraz inne). Natomiast u chorych, którzy oddychają samodzielnie, wentylacja mechaniczna pełni funkcję wspomagającą: chory sam decyduje o początku każdego oddechu, a respirator go pogłębia, „dopychając” niejako powietrze do płuc. W takich przypadkach pacjent musi nauczyć się synchronizowania własnego oddechu z pracą respiratora.

Uważa się, że podstawową wadą wentylacji inwazyjnej prowadzonej w warunkach domowych jest utrata mowy w wyniku tracheotomii. Szkulmowski wyjaśnia jednak, że dotyczy to tych „chorych, którzy przed wykonaniem tracheotomii byli niewydolni oddechowo i mówili najczęściej bardzo słabo lub nawet wcale” (2009). Musimy pamiętać o tym, że oddychanie i mówienie są ze sobą zintegrowane: im lepsza wydolność oddechowa, tym lepsza mowa. Pacjent, który jest w stanie kontrolować oddech, współpracując z respiratorem, będzie mówił wyraźniej. Natomiast – tak jak w przypadku Joanny – kiedy oddech jest całkowicie uzależniony od powietrza wtłaczanego przez maszynę, produkowana mowa zależna jest od pracy urządzenia. Pacjentka opisuje to tak:

¹² Wentylacja nieinwazyjna prowadzona jest u pacjenta, który oddycha samodzielnie, naturalnymi drogami oddechowymi. W takim przypadku wspomaganie oddychania respiratorem odbywa się przez szczelną maskę, która przyłożona jest do twarzy pacjenta i przymocowana do głowy za pomocą układu pasków. Powietrze pod dodatnim ciśnieniem podawane jest najczęściej przez nos chorego (Mastella, Ottonello, 2016).

Mówiłam mało i krótko, dzieląc jedno zdanie na kilka wdechów respiratora, ponieważ
...na jednym...
...wtłoczeniu...
...byłam...
...w stanie...
...powiedzieć...
...góra dwa...
...wyrazy i...
...to szybko... (200).

Mimo wciąż istniejących ograniczeń odzyskana możliwość wypowiadania się była nieoceniona dla samopoczucia Joanny: „Mogłam zabierać głos w sprawach błahych, bo był sens, nie trzeba było podawać mi alfabetu ani powtarzać trzydzieści osiem razy” (201). W takiej sytuacji liczy się sama możliwość mówienia, a nie jego jakość – dla Joanny dalszoplanowe znaczenie miało to, czy jakość jej wypowiedzi będzie się poprawiać: „Co by się dalej nie działo, czy mowa będzie się rozwijać, czy nie – to już mogę powiedzieć, co myślę” (200–201).

Autorka – o czym można się przekonać, oglądając materiały filmowe zamieszczone na jej blogu (Czapla) – korzysta z tej możliwości. Jej wypowiedzi są w miarę zrozumiałe dla szerszego grona słuchaczy, choć trudno oprzeć się wrażeniu, że mówi ona z trudem. Z pewnością jednak możliwość samodzielnej, spontanicznej, niezapośredniczonej przez osoby trzecie komunikacji pozytywnie wpływa na jakość jej życia.

Na związki mowy i jakości życia zwróciła uwagę Agnieszka Lipińska w artykule *Jakość życia pacjentów po leczeniu operacyjnym raka krtani*. Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że

Osoby, które nie wykształciły mowy przetykowej, posiadają niższą ocenę poszczególnych wymiarów jakości życia w zakresie: ogólnego samopoczucia (...), w zakresie sytuacji życiowej, oceny spójności wyobrażeń dotyczących pracy szpitala i faktycznego stanu rzeczy, w zakresie relacji rodzinnych i subiektywnej oceny pracy (1998: 134).

Analogicznie – „Osoby, które mówią całkowicie zrozumiale, wysoko oceniają swoją jakość życia” (Lipińska, 1998: 137). Wydaje się więc, że podobny

stosunek do utraty zdolności mówienia mogą mieć pacjenci cierpiący na inne schorzenia, prowadzące do utraty mowy czy samodzielności komunikacyjnej. Wyniki ankiety, którą przeprowadzono w europejskich ośrodkach specjalizujących się w leczeniu chorych na SMA, pokazują, że na pogorszenie jakości życia osób z SMA – mowa tu o chorych nieleżących, którzy zachowali niektóre funkcje – wpływa przede wszystkim niezdolność do wykonywania codziennych czynności, wśród których wymieniali oni pisanie długopisem (41,4%) oraz pisanie na klawiaturze (44,6%) (Rouault i in., 2017). Analiza zaprezentowanych tu materiałów biograficznych potwierdza – jak sądzę – istnienie podobnej zależności w odniesieniu do mówienia. Warto może dodać jeszcze, że pogorszenie jakości życia w związku z utratą mowy intensywniej odczuwane jest przez kobiety, także w zakresie relacji społecznych (Lipińska, 1998: 139). Krystyna de Walden-Gałuszko wyjaśnia, że ma to związek z tym, że „kobiety są bardziej egocentryczne (...). Charakteryzuje je ponadto większa ekspresywność wyrażania przeżywanego stanów emocjonalnych” (1994: 92–93).

Zarysowane tu konteksty historii Joanny Czaplki uzmysławiają, jak szeroki powinien być zakres pomocy logopedycznej, a co za tym idzie – kompetencje tego specjalisty. Jak mogła się potoczyć historia Joanny, gdyby trafiła na wykwalifikowanego logopedę – czy szybciej odzyskałaby głos, czy stałoby się to sprawniej?

5.

Zwrócenie uwagi na chorych żyjących z respiratorami należy też wiązać z danymi epidemiologicznymi, z których wynika, że grupa ta od lat się powiększa. Prawdopodobnie powiększy się ona o tych chorych, dla których w wyniku zastosowania przełomowego leczenia SMA przestanie być chorobą śmiertelną. Statystyki pokazują, że w latach 2001–2002 w Polsce wentylowano w warunkach domowych 40 pacjentów, a już w latach 2008–2009 było ich 846, z których inwazyjnie wentylowano 56% (Nasiłowski i in., 2010). Dzięki rozwojowi techniki chorzy ci mogą korzystać z respiratora w domu, chociaż jeszcze dziesięć lat temu wymagaliby przewlekłej hospitalizacji¹³. Obecnie

¹³ Wentylacja mechaniczna jest domeną oddziałów intensywnej terapii (OIT) jako tymczasowy element leczenia ostrej niewydolności oddechowej u pacjentów w skrajnie

natomiast wymagają „jedynie” pomocy w zaadaptowaniu do nowych warunków życia, poprawy jego jakości i przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, do którego dochodzić może w wyniku zaburzeń w obrębie komunikacji (Woźniak, 2017: 67).

Otwiera się tu pole dla nowoczesnej logopedii (Gunia, 2017: 29), w której dochodzi do pewnych reorientacji. Viktor Lechta diagnozuje (sic!) je jako „przesunięcie przedmiotu badania logopedii od mówienia do komunikacji (...) z uwzględnieniem pragmatycznej płaszczyzny językowej” (2011: 20). W takiej perspektywie uwidacznia się korelacja między zaburzeniami mowy a funkcjonowaniem psychospołecznym, pełnieniem ról. Ma to ogromne znaczenie we współczesnym świecie, w którym komunikacja jest podstawą istnienia – nie mam tu na myśli wyłącznie mówienia, ale ogólnie posługiwanie się językiem pisanym na przykład w tak powszechnych i dominujących w kontaktach międzyludzkich mediach społecznościowych.

Należy podkreślić, że mimo zaburzonej możliwości komunikacyjnych zdolności poznawcze osób z SMA pozostają w normie. Prekursorka polskich badań nad chorobami nerwowo-mięśniowymi, prof. Irena Hausmanowa, była przekonana, że jest to choroba geniuszy (Czapła). Obecnie hipotezę o przekraczającej średnią inteligencji osób z SMA zweryfikowano, a ich IQ uznane zostało za porównywalne do średniej, co potwierdziły standardowe wyniki w skali przetwarzania umysłowego w teście Kaufman-ABC. Badania pokazały jednak, że starsze dzieci i młodzież z SMA osiągały znacznie wyższe werbal-

ciężkich stanach (na przykład niewydolności wielonarządowej). Jest ona prowadzona do powrotu zdolności do samodzielnego oddychania. Urządzenia wykorzystywane w warunkach szpitalnych są konstruowane tak, by można je było zastosować u pacjentów z uszkodzonymi płucami. Inaczej sytuacja wygląda w przypadku wentylacji mechanicznej w warunkach domowych – płuca tak leczonych osób są na ogół zdrowe, a przyczyną niewydolności oddechowej jest osłabienie mięśni oddechowych. W praktyce oznacza to, że układ pneumatyczny w respiratorach typu domowego nie musi wytwarzać tak wysokich ciśnień, co wpływa na jego budowę – staje się on mniejszy, przenośny, wyposażony w zasilanie sieciowe i akumulatorowe, dzięki któremu chory może przebywać poza domem z respiratorem umieszczonym na wózku (różne modele respiratorów akumulują energię na czas od dwóch do jedenastu godzin).

ne IQ (113,8) niż grupa kontrola (104,6) w testach Wechslera, niezależnie od stopnia nasilenia choroby (von Gontard, 2002). Manifestacją tych możliwości jest „aktywność werbalna” osób z SMA – wiele z nich opowiedziało swoje historie w postaci autobiografii, by przywołać tu wspomnianą już książkę Joanny Czapli, a także *Luzaka na kółkach* Łukasza Kaznowskiego (2017) czy *Krok po kroku. Z Ziemi Ognistej na Alaskę* Michała Worocha (2019)¹⁴. Innym polem ekspresji są blogi – poza wymienionymi już autorami pamiętniki online piszą Renata Orłowska (Zaniczka) czy Ewelina Bruk (Mam to w genach) – zyskujące spore grono regularnych czytelników, którzy śledzą losy bohaterów.

Oczywiście grupa osób z SMA jest, jak już podkreśliłam, niejednorodna, co oznacza, że także w zakresie możliwości językowych i komunikacyjnych chorzy ci reprezentują różnorodne strategie porozumiewania się i ekspresji.

Dorośli chorzy po zabiegu tracheotomii wymagają reedukacji mowy, a więc nauki mówienia przy zmienionych warunkach fizjologicznych. Ci, którzy nie wymagają wsparcia oddechu, mogą i powinni korzystać z pomocy logopedy, ponieważ mowa jest czynnością motoryczną, która w przypadku dysfunkcji mięśniowych ulega dyskretnym zaburzeniom. Moi rozmówcy z konferencji SMA zwracali uwagę na to, że sami nie potrafili rozpoznać u siebie problemów z mówieniem, które przypisywali po prostu zmęczeniu. Tymczasem bardzo często problemy te mają charakter dyzartryczny – są kompleksem zaburzeń oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych, które wynikają z nieprawidłowej siły, szybkości, zakresu i stabilności ruchów mięśni związanych z aparatem mowy (Duffy, 2012). U osób z SMA łączy się to z ogólnym osłabieniem mięśni oddechowych i skoliozą. Przy takim rozpoznaniu pomoc logopedyczna ma charakter objawowy. Zwykle celem terapii w dyzartriach jest polepszenie zrozumiałości wypowiedzi, uzyskanie wypowiedzi zrozumiałych dla otoczenia (Mielnik, Nowakowska, 2014). W przypadku

¹⁴ Wiele takich publikacji znajdziemy też na poświęconej rdzeniowemu zanikowi stronie *SMA News Today*, na przykład: *Miracle boy grows up: how the disability rights resolution saved my sanity* Bena Mattlina, *Laughing at my nightmare* autorstwa Shane’a Burcawa, *My online Angel* Jonathana Greesona (Schaefer, 2017).

przewlekłe postępującej choroby, jaką jest SMA, skuteczne są głównie interwencje kompensacyjne. Oznacza to, że w wypowiedziach pacjentów uznaje się za funkcjonalnie poprawne takie ułożenia kompensacyjne narządów mowy, które umożliwiają realizację zrozumiałego, choć nie w pełni poprawnie realizowanego, dźwięku mowy. Tego typu realizacje są akceptowane, jeśli uzyskanie realizacji poprawnej nie jest możliwe z powodu niedowładu mięśni aparatu mowy, który nie tylko nie może zostać zahamowany, ale ulega nasileniu.

Sądzę też, że w przypadku progresywnego słabnięcia mięśni istotą pracy logopedycznej nie jest uzyskanie normatywnych, „czystych” realizacji, ale jak najdłuższe utrzymanie sprawności aparatu mowy od strony – by tak rzec – mięśniowej, wykonawczej, co podtrzymuje możliwości komunikacyjne. Jest to szczególnie istotne z tego względu, że nieczytelność mowy o podłożu dyzartrycznym powoduje, że pacjenci ci w potocznych praktykach odbierani są jako osoby upośledzone, zdehumanizowane, co odbierają jako wyjątkowo krzywdzące.

Z tego powodu terapia logopedyczna pacjenta z neurogennymi zaburzeniami mowy powinna być prowadzona na podobieństwo fizjoterapii oraz zgodnie z zasadami usprawniania ruchowego wynikającymi z plastyczności funkcjonalnej układu nerwowego. Oznacza to, że o efektach usprawniania decyduje nie tylko sama liczba powtórzeń ćwiczonego ruchu, lecz przede wszystkim takie powtórzenia, które poprzez świadome ich wykonanie umożliwiają powstanie jednoczesnych korowo-podkorowych połączeń między strukturami uczestniczącymi w wykonaniu ruchów werbalnych (Jauer-Niworska, 2012; Przeździek, 2011).

Inaczej wygląda sytuacja dzieci, u których przeprowadzono tracheotomię zanim w pełni opanowały one zdolność mówienia. W grupie małych pacjentów z SMA niewydolność oddechowa rozwija się w 90% przypadków przed drugim rokiem życia, co oznacza, że będą wymagały zaintubowania i podłączenia do respiratora (Mędrzycka-Dąbrowska i in., 2009). Kompetentny lekarz prowadzący zadba o to, by dziecko mogło rozwijać mowę w asyście świadomych rodziców i logopedów. By zobrazować tę sytuację, przywołam przykład Franka, chłopca zmagającego się z przeponową postacią

rdzeniowego zaniku mięśni (SMARD1). Naukę mówienia relacjonuje jego mama na blogu:

Mówiąc o „mówieniu”. Ostatnimi czasy Doktor Opiekun zaproponował nam, żebyśmy spróbowali z rurką foniatryczną, czyli taką, która służy nauce mowy osobom po zabiegu tracheotomii. Do tej pory Franciszek mówi na zwykłej rurce tracheostomijnej. Różnica jest taka, że w budowie rurki foniatrycznej są dodatkowe otwory umożliwiające powietrzu wypompowywanemu przez respirator przedostawanie się do strun głosowych. Chorzy mówiący na zwykłej rurce, mówią datego, że otwór w szyi jest nieco większy niż sama rurka i powietrze przedostaje się samoczynnie. Może mieć to wpływ na parametry oddechowe chorego, nieco obniżając jego wydolność. U nas na szczęście tego nie zaobserwowaliśmy, a co lepsze Dziedzic mówi jak szalony bez „profesjonalnej” rurki. Ponieważ jestem sceptycznie nastawiona do wymiany tej rurki, Doktor obiecał zastanowić się i nie naciskać. Boję się, że Francesco nauczony mówienia na takiej rurce, będzie miał problem, żeby powiedzieć cokolwiek na foniatrycznej i w akcie złości zniechęci się do mówienia. A tego oczywiście byśmy nie chcieli. Na szczęście nie jest to droga w jedną stronę i jeśli już zgodzimy się na wymianę rurki na foniatryczną (bo podobno na niej mówi się zdecydowanie łatwiej), a Dziedzicowi się nie spodoba, zawsze będzie można wrócić do poprzedniej (Mój syn Franek).

Ten wpis zamieszczony został pod datą 14 listopada 2012 roku. Nie bez powodu napisałam o kompetencjach zespołu prowadzącego chorego – przypominam, że trzy lata później specjaliści mówili mi, że z rurką tracheotomijną mówić się nie da. Z takimi opiniami spotykają się także rodzice osób z innymi chorobami wymagającymi inwazyjnego wsparcia oddechu – poszukując informacji online znalazłam taki wpis:

Już dawno postawiłam sobie za punkt honoru nauczyć Laurkę mówić i nie zraziła mnie do tego rurka tracheotomijna umieszczona w jej szyi. Aby pozyskać na ten temat jak najwięcej fachowych informacji, zasięgnęłam opinii dwóch poradni logopedycznych – jednej w Warszawie, a drugiej w Gdańsku. *Specjalista* ze stolicy, podobno z dużym doświadczeniem w zawodzie, stwierdził, że dziecko z tracheotomią nie mówi i nigdy mówić nie będzie. Kolejny *fachowiec*, podobno z równie wielką praktyką, rozłożył ręce i wyjaśnił, że nie może mi pomóc gdyż nie ma w tej kwestii doświadczenia... Cóż, przyzwyczaiłam się

już do ludzi, którzy próbują mi wmówić, że moje dziecko na pewno nie będzie mogło czegoś robić. Na szczęście ani ja, ani Laura niespecjalnie się tym przejmujemy... Po tych nieefektywnych wizytach w poradniach logopedycznych z jeszcze większym zapałem zaczęłam szukać informacji na własną rękę. Przez internet nawiązałam kontakt z rodzicami dziecka cierpiącego na tę samą chorobę oddechową, co moja córeczka – tak zwaną klątwę Ondyny. Wbrew wszelkim pesymistycznym wizjom, ich dziecko nauczyło się mówić mimo tracheotomii! Rodzice sami znaleźli na to sposób: założyli dziecku mniejszą rurkę tracheotomijną od tej zaleconej przez lekarzy, dzięki czemu w tchawicy powstała przestrzeń, przez którą swobodnie przepływa powietrze uruchamiające struny głosowe! (Kochamy Laurę).

Niepokojący jest fakt, że rodzice na własną rękę muszą eksperymentować z *niemówieniem* swoich dzieci. Z drugiej jednak strony, wyraźnie zaznacza się wzrost znaczenia Internetu jako źródła wiedzy o chorobach, szczególnie tych rzadkich, oraz zbioru praktycznych, biograficznie sprawdzonych porad dotyczących radzenia sobie z wyzwaniami codzienności chorego (Ulatowska-Szostak i in., 2009). W Internecie znajdziemy inne ciekawe przykłady odzyskiwania mowy po zabiegu tracheotomii i włączeniu inwazyjnej wentylacji – opowieści autobiograficzne pacjentów, wypowiedzi ekspertów z dziedziny medycyny czy producentów sprzętu, a także materiały zamieszczone przez praktykujących z chorymi terapeutów (*Learning to talk*).

Praktyczne umiejętności można natomiast pozyskać, uczestnicząc w autorskim kursie neurologopedy, Marty Zawichrowskiej – *Terapia neurologopedyczna z pacjentem porażonym czterokończynowo z rurką tracheotomijną* (2018), w którym mogą uczestniczyć poza specjalistami także chorzy oraz ich bliscy.

Dla osób z kręgu SMA bezcenne są także spotkania w ramach konferencji *Weekend ze SMA-kiem*. Ich program od dwóch lat obejmuje ogólnodostępne prelekcje neurologopedy Magdaleny Mazur *Wsparcie neurologopedy w profilaktyce i codziennym funkcjonowaniu pacjentów zmagających się z SMA, Profilaktyka i terapia neurologopedyczna w SMA – kompleksowe podejście* (2018, 2019), a na ostatnim spotkaniu także podobnie zatytułowane warsztaty dla logopedów i neurologopedów (FSMA).

Jeszcze inaczej wygląda sytuacja dzieci, które są zbyt słabe, by wykształcić mowę przy inwazyjnym wsparciu oddechu. Wówczas konieczne jest wprowadzenie komunikacji alternatywnej. Przypadek taki w czasie konferencji w 2019 roku omówiła Magdalena Grycman, specjalistka komunikacji alternatywnej i wspomaganej, wspólnie z Weroniką Mikołajczuk, mamą dziewczynki z rdzeniowym zanikiem mięśni – *Rozwój umiejętności porozumiewania się Julii Mikołajczak chorującej na SMA I (FSMA)*. Biorąc pod uwagę to, jak niewiele o komunikacji osób z SMA pisze się w specjalistycznej literaturze, warto odnotowywać takie studia przypadków, by wiedzieć, gdzie szukać wskazówek dotyczących pomocy dla „rzadkich” pacjentów. Obecnie Julia jest osobą leżącą, nie porusza się samodzielnie, nie posługuje się głosem, porozumiewa się za pomocą komunikacji alternatywnej, a więc zastępującej (w jej przypadku) mowę w sytuacjach bezpośredniego komunikowania się. Dziewczynka wymagała wprowadzenia komunikacji alternatywnej wspomaganej, która pozwala na dokonywanie ekspresji słownej poprzez selekcję znaków fizycznie istniejących poza użytkownikiem, a więc w postaci tablic, książeczek do wskazywania, programów komputerowych obsługiwanych wzrokowo. Ten rodzaj porozumiewania się, biorąc pod uwagę rolę interlokutora, jest komunikacją zależną, ponieważ ze względu na niepełnosprawność ruchową dziewczynka zależna jest od swoich rozmówców – to ich zadaniem jest ułożenie w całość treści jej przekazu dokonującego się za pomocą tablic z pojedynczymi znakami graficznymi (Tetzchner, Martinsen, 2002). Wypracowany przez lata model komunikacji z dziewczynką wymaga poświęcenia czasu i skupienia uwagi na jej przekazie, a także znajomości reguł, na których się ona opiera. To powoduje, że kontakt z Julią nie jest chętnie podejmowany przez osoby spoza najbliższego otoczenia.

Badacze wskazują, że literatura dotycząca alternatywnego komunikowania się dzieci z SMA nie jest obszerna, chociaż wiadomo, że możliwość komunikowania się jest niewrażliwa dla jakości ich życia, udziału w codziennych czynnościach i tworzeniu poczucia własnej wartości. Rodzice tych dzieci podkreślają na ogół znaczenie urządzeń generujących mowę i umożliwiających rozszerzenie komunikacji funkcjonalnej, ale zwracają także uwagę na finansowe bariery w ich nabywaniu (Ball, 2019). Ekonomiczna zaporą

odpowiada więc – by powrócić do zarysowanej na wstępie analogii – za „dziczenie” najsłabszych dzieci z SMA, podłączonych do respiratorów. To, że takiej literatury, dotyczącej tego, jak dzieci z SMA rozwijają się językowo i jak nabywają kompetencje komunikacyjne, nie ma, wynikało dotychczas z jednej strony z wysokiej śmiertelności w grupie pacjentów przed ukończeniem drugiego roku życia, a z drugiej – ze skupienia na podtrzymywaniu prymarnych funkcji (oddychanie, odżywianie), czego skutkiem były zaniedbania w sferze poznawczej, wyrównywane – w miarę nie tyle możliwości, ile nacisków ze strony rodziców – metodami alternatywnej komunikacji. Obecnie jednak, po wprowadzeniu leczenia Spinrazą i Zolgensmą, które poprawiają funkcje motoryczne, zmieni się diametralnie, jak przypuszczają specjaliści, fenotyp chorego na SMA (Brusa i in., 2019), także jako użytkownika języka.

Ostatnią grupę, której możliwościom komunikacyjnym chcę się przyjrzeć, stanowią dzieci z SMA, niepełnosprawne ruchowo, ale niewymagające wsparcia oddechu. Będzie się ona prawdopodobnie powiększać o dzieci, które wcześniej zaliczane były do grupy „niemówiącej”. Sprawność aparatów mowy tych pacjentów może być wciąż w mniejszym lub większym stopniu obniżona, co uniemożliwia im normatywne realizowanie mowy, ale nie uniemożliwia przyswajania ani nie wpływa na jej rozumienie. Bywa, że diagnozowane są u nich mylnie specyficzne zaburzenia językowe czy afazja¹⁵, jednak dobrze przygotowany specjalista zawsze zdiagnozuje dyzartrię.

Jak wspomniałam, problemy komunikacyjne osób z SMA nie wynikają z dysfunkcji umysłowych. Alexander von Gontard i współpracownicy sugerują, że „rozwój umiejętności poznawczych i wiedzy to kreatywny sposób na zrekompensowanie wielu ograniczeń wynikających z ich niepełnosprawności fizycznej” (2002). Paradoksalnie bowiem, ci mali chorzy przeczą tezie o związku rozwoju ruchowego z rozwojem mowy. Analizy pokazują, że dzieci te adekwatnie do norm wiekowych rozwijają słownictwo, ale wykazują wcześniej niż ich zdrowi rówieśnicy tendencje regulacyjne, zapowiadające

¹⁵ Z niepublikowanej prelekcji i warsztatów Magdaleny Mazur na Konferencji SMA w 2019 roku.

wcześniejszy rozwój gramatyki. Badacze proponują dwa wyjaśnienia. Pierwsze, najprostsze: dzieci z SMA otrzymują od rodziców większe zainteresowanie, co przejawia się intensywniejszym kontaktem słownym w codziennych sytuacjach, co z kolei stymuluje rozwój ich mowy. Drugie, ku któremu skłaniają się autorzy badania: dzieci z SMA „badają język zamiast świata, do którego nie mogą dotrzeć, czego przejawem są postępy w przyswajaniu reguł gramatycznych, podczas gdy sprawne maluchy bardziej zajmuje eksplorowanie środowiska fizycznego” (von Gontard, 2002). Wniosek po lekturze tych badań może być tylko jeden: nie można dopuścić do tego, by nierówności w dostępie do świadczeń medycznych, a do takich zalicza się terapię logopedyczną, wykluczały osoby z SMA jako użytkowników języka. Ma to – o czym należy pamiętać w kontekście najnowszych opinii na temat zdrowia ujmowanego jako zdolność przystosowywania się i radzenia sobie z wyzwaniami społecznymi, emocjonalnymi i fizycznymi – ogromne znaczenie dla dobrostanu psychicznego, którego wskaźnikiem jest zaspokojenie potrzeb psychologicznych z zakresu autonomii, kompetencji, pokrewieństwa (Fischer i in., 2019), które mają, podobnie jak ludzka tożsamość, charakter narracyjny – językowy.

*

Kształcenie, reedukowanie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnych jest kluczowe dla satysfakcjonującego egzystowania i uczestniczenia we współczesnym świecie i powinno być uwzględniane jako element interdyscyplinarnego programu terapeutycznego. Nie ma jednak informacji odnośnie do tego, jak powinno ono przebiegać – co jest po części zrozumiałe – gdy bierze się pod uwagę niejednorodny obraz kliniczny schorzeń nerwowo-mięśniowych oraz postulat indywidualizowania terapii. Brak studiów przypadków dotyczących pacjentów z SMA korzystających ze wsparcia oddechowego powoduje, że logopeda spotykający pacjenta podłączonego do respiratora w sytuacji pozaszpitalnej musi pracować intuicyjnie, uczyć się *in vivo*, a przede wszystkim okiełznać niepokój kompetencyjny – jest to nie lada wyzwanie. Być może sugerowana w artykule rola logopedy może wydawać się nowa, sądzę jednak, że warta zauważenia.

Bibliografia

- Ball L.J., Chavez S., Perez G., Bharucha-Goebel D., Smart K., Kundrat K., Carruthers L., Brady C., Leach M., Evans S. (2019), *Communication skills among children with spinal muscular atrophy type 1: A parent survey*, „Assistive Technology”, DOI: 10.1080/10400435.2019.1586788, dostęp: 14.03.2020.
- Bruk E., *Mam to w genach*, <https://www.mamtowgenach.pl>, dostęp: 14.03.2020.
- Brusa C., Scoto M., Manzur A., Main M., Muntoni F., Vargha-Khadem F., Barnello G. (2019), *Language development in spinal muscular atrophy (SMA) type 1 children treated with nusinersen*, „Neuromuscular Disorders”, 29(1), 187, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nmd.2019.06.523>.
- Court E. (2019), *Na rynek wejdzie najdroższy lek na świecie. Novartis dostał na to zgodę od amerykańskiej agencji*, <https://businessinsider.com.pl/firmy/strategie/zanik-miesni-sma-najdrozszy-lek-swiata-geny-novartis/hcmgpfb>, dostęp: 14.03.2020.
- Czapla J. (2016), *Aczkolwiek – Kocham życie*, Radom: Wydawnictwo POLWEN.
- Czapla J., *Aczkolwiek – Kocham życie!*, <http://illuminatif-jeanne.blogspot.com>, dostęp: 12.04.2018.
- D’Amico A., Mercuri E., Tiziano F.D., Bertini E. (2011), *Spinal muscular atrophy*, „Orphanet Journal of Rare Diseases”, 6(1), 71, DOI: 10.1186/1750-1172-6-71, dostęp: 14.03.2020.
- Duffy J.R. (2012), *Motor speech disorders: substrates, differential diagnosis, and management*, Philadelphia: Elsevier Mosby.
- Fischer M., Asselman F.L., Kruitwagen-van Reenen E., Verhoef M., Waldman R.I., Visser-Meily J.M.A., van der Pol M., Schröder C.D. (2018), *Psychological well-being in adults with spinal muscular atrophy: the contribution of participation and psychological needs*, „Disability and Rehabilitation”, DOI: 10.1080/09638288.2018.1555864, dostęp: 14.03.2020.
- FSMA, Fundacja SMA, <https://www.fsma.pl>, dostęp: 14.03.2020.
- von Gontard A., Zerres K., Backes M., Laufersweiler-Plass C., Wendland C., Melchers P., Lehmkuhl G., Rudnik-Schöneborn S. (2002), *Intelligence and cognitive function in children and adolescents with spinal muscular atrophy*, „Neuromuscular Disorders”, 12(2), 130–136.
- Grad D. (2014), *Sposoby przezwycięzania barier w komunikacji*, w: E. Boksa (red.), *O tym, co wpływa na odbiór i ekspresję wypowiedzi osób z zaburzeniami komunikacji językowej* (s. 251–264), Kraków: LIBRON.
- Gunia G. (2017), *Strategie podwyższania jakości życia osób z zaburzeniami komunikacji*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 70, 29–42.

- Jauer-Niworska O. (2012), *Terapia logopedyczna pacjentki z dyzartrią wiotką – opis przypadku*, „*Studia Pragmalingwistyczne*”, 4, 152–164.
- Jędrzejowska M. (2016), *Najczęstsze choroby nerwowo-mięśniowe: dystrofia mięśniowa Duchenne’a/Beckera i inne dystrofie, rdzeniowy zanik mięśni, choroba Charcot-Marie-Tooth. Klasyfikacja i obraz kliniczny*, <http://www.ipin.edu.pl/.../Choroby%20nerwowo-mięśniowe%20CMKP%20Neurogenetyka...>, dostęp: 12.04.2018.
- Kaplan W., Laing R. (2004), *Priority Medicines for Europe and the World*, wyd. WHO, http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/68769/1/WHO_EDM_PAR_2004.7.pdf, dostęp: 12.03.2018.
- Kaznowski Ł. (2017), *Luzak na kółkach*, Warszawa: M. Kaznowska.
- Kisielewska Z. (2019), *Dziki dzieci. Porzucone przez cywilizację, zdane na siebie*, <https://www.focus.pl/artykul/dziki-dzieci-porzucone-przez-cywilizacje-zdane-na-siebie>, dostęp: 14.03.2020.
- Kochamy Laurę, *Czy dziecko z tracheotomią może mówić?*, <http://www.kochamy-laure.pl/w-moim-sercu/2011-01-06>, dostęp: 14.03.2020.
- Learning to talk with a tracheostomy*, <https://www.youtube.com/watch?v=v6c9-RZTRa-c>, dostęp: 12.04.2018.
- Lipińska A. (1998), *Jakość życia pacjentów po leczeniu operacyjnym raka krtani*, „*Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologica*”, 2, 123–143.
- Mastella C., Ottonello G. (2016), *Z SMA 1 na co dzień. Vademecum opieki nad dzieckiem z najcięższą postacią rdzeniowego zaniku mięśni*, Warszawa: Fundacja SMA.
- Mędrzycka-Dąbrowska W., Bąkowska G., Dąbrowski S., Węgielnik J., Basiński A. (2009), *Opieka nad dzieckiem wentylowanym mechanicznie w domu*, „*Anestezjologia i Ratownictwo*”, 3, 206–219.
- Mielnik M., Nowakowska H. (2014), *Wpływ zaburzeń komunikacji werbalnej na funkcjonowanie w życiu codziennym z punktu widzenia pacjentki z dyzartrią porażkową. Opis przypadku*, „*Annales Academiae Medicae Gedanensis*”, 44, 91–98.
- Mój syn Franek. W poszukiwaniu E*, <https://mojsynfranek.pl/w-poszukiwaniu-e>, dostęp: 14.03.2020.
- Nasiłowski J., Szkulmowski Z., Migdał M., Andrzejewski W., Drozd W., Czajkowska-Malinowska M., Opuchlik A., Chazan R. (2010), *Rozpowszechnienie wentylacji mechanicznej w warunkach domowych w Polsce*, „*Pneumonologia i Alergologia Polska*”, 78(6), 392–398.
- Opolska Z. (2020), *Pięć najdroższych leków świata – rekordzista kosztuje ponad 2 mln dolarów!*, <https://www.medonet.pl/zdrowie,najdrozsze-leki-swiata,artykul,1732724.html>, dostęp: 14.03.2020.
- Orłowska R., *Zaniczka*, <https://zaniczka.pl>, dostęp: 14.03.2020.

- Po Tracheotomii. Forum dla Rodziców Dzieci po zabiegu tracheotomii, <http://potra-cheotomii.pun.pl/viewtopic.php?id=531>, dostęp: 12.04.2018.
- Przeździeń M. (2011), *Usprawnianie mowy w SM. Zestaw ćwiczeń logopedycznych dla osób chorych na stwardnienie rozsiane*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Stwardnienia Rozsianego.
- Rouault F., Christie-Brown V., Broekgaarden R., Gusset N., Henderson D., Marczuk P., Schwersenz I., Bellis G., Cottet C. (2017), *Disease impact on general well-being and therapeutic expectations of European Type II and Type III spinal muscular atrophy patients*, „Neuromuscular Disorder”, 27(5), 428–438.
- Ruciński K., Rybarczyk-Bończak M., Rudnicka E. (2016), *Rdzeniowy zanik mięśni*, Warszawa: Fundacja SMA.
- Saniewska E., Saniewska N.E. (2019), *Wiedza pacjentów obciążonych rdzeniowym zanikiem mięśni (SMA) oraz ich opiekunów na temat choroby*, Białystok: Prymat.
- Schaefer K. (2017), *4 must-read books written by SMA authors*, <https://smanewstoday.com/2017/09/28/four-books-by-sma-authors>, dostęp: 14.03.2020.
- Stephens R., Umland C. (2011), *Swearing as a response to pain-effect of daily swearing frequency*, „Journal of Pain”, 12(12), 1274–1281.
- Szkułmowski Z. (2009), *Wentylacja mechaniczna u chorego z SLA*, w: Z. Szkułmowski (red.), *Poradnik dla chorych na SLA/MND*, Nowy Targ: Wydawnictwo Dignitas Dolentium.
- von Tetzchner S., Martinsen H. (2002), *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*, Warszawa: Stowarzyszenie na rzecz Propagowania Wspomagających Sposobów Porozumiewania się „MÓWIĆ BEZ SŁÓW”.
- TREAT-NMD, Treat Neuro-Muscular Disease, *Badania diagnostyczne i opieka nad pacjentami z SMA*, http://www.treatnmd.eu/downloads/file/standardsofcare/sma/polish/sma_soc_pl.pdf, dostęp: 12.04.2018.
- TREAT-NMD, Treat Neuro-Muscular Disease, <https://treat-nmd.org>, dostęp: 14.03.2020.
- Ulatowska-Szostak E., Marcinkowski J.T., Gromadecka-Sutkiewicz M., Krzywińska-Wiewiórowska M., Stawińska-Witoszyńska B. (2009), *Badania nad Internetem jako źródłem informacji o chorobie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 90(2), 246–253.
- de Vruet R., Baekelandt E.R.F., de Haan J.M.H. (2004), *Background Paper on Orphan Diseases for the „WHO Report on Priority Medicines for Europe and the World”*, WHO, http://www.eurordis.org/IMG/pdf/princeps_document-EN.pdf, dostęp: 12.03.2018.
- de Walden-Gałuszko, K. (1994), *Jakość życia w chorobie nowotworowej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Wojciechowski P., Łukomska E., Barchańska M., (2017), *SMA. Rdzeniowy zanik mięśni. Aktualna wiedza i sposób postępowania*, Kraków, Central and Eastern European Society of Technology Assessment in Health Care (CEESTAHC) dla Biogen.
- Woroch M. (2019), *Krok po kroku. Z Ziemi Ognistej na Alaskę*, Warszawa: wyd. M. Woroch.
- Woźniak T. (2017), *Logopedia na świecie u progu XXI wieku*, w: D. Pluta-Wojciechowska, B. Sambor (red.), *Współczesne tendencje w diagnostyce i terapii logopedycznej* (s. 65–82), Gdańsk: Harmonia.
- Zawichrowska M., *Terapia neurologopedyczna z pacjentem porażonym cztero-kończynowo z rurką tracheotomijną*, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie, <http://www.wsiie.olsztyn.pl/terapia-neurologopedyczna-z-pacjentem-porazonym-czterokonczynowo-z-rurka-tracheostomijna>, dostęp: 12.04.2018.
- Żulewska J. (2012), *Zaburzenia mowy u dzieci z dystrofią mięśniową Duchenne’a*, „Studia Pragmalingwistyczne”, 4, 139–151.

Summary

AN UNSPEAKABLE DRAMA. COMMUNICATION CAPABILITIES OF PEOPLE REQUIRING INVASIVE BREATHING SUPPORT (IN THE CASE OF PATIENTS WITH SPINAL MUSCULAR ATROPHY, SMA)

In the article, I discuss the communication capabilities of a small group of patients with SMA who require chronic invasive breathing support. I refer to biographical materials published traditionally and online, which I supplement with interview material obtained during direct meetings with patients and messages from foreign experts during the weekend conferences on SMA held since 2013, bringing together a small group of specialists from Poland and throughout the world. In this way, I have gathered information that contradicts the widespread belief that it is impossible to speak after tracheotomy and that there are contraindications to connecting a child who has not yet mastered speech to a respirator, as well as an adult who ruled it. I emphasize the importance and necessity of including this group of patients in speech therapy and highlight the challenges that such therapy brings with it in various groups of patients with SMA.

KEYWORDS: spinal muscular atrophy, SMA, invasive breath support, speech therapy

O potrzebie kształcenia językowego w warsztatach terapii zajęciowej

STRESZCZENIE: Punktem wyjścia tej pracy jest znaczenie kompetencji językowych i komunikacyjnych dla rehabilitacji społecznej i zawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Działania w tym obszarze są podstawą funkcjonowania warsztatów terapii zajęciowej – instytucji, której funkcje i tryb działania nakreśliłam na wstępie. W tym kontekście analizuję dokumentację logopedyczną uczestników warsztatów, która obejmowała: badanie motoryki aparatu mowy (ruchliwość języka i warg), budowę aparatu artykulacyjnego, zgryz, realizację dźwięków w izolacji i w słowach, wady wymowy, wyniki akustycznych i fonemicznych testów słuchu, poziom syntezy i analizy głoskowej, inne elementy procesu mowy (tempo, głośność, oddychanie), czytanie i pisanie, rozumienie zdań, gramatykę i słownictwo. Na podstawie wyników przygotowano listę założeń terapii mowy. Wnioski pokazują, że program logopedyczny powinien zostać włączony do indywidualnego programu rehabilitacji na dany rok, a jego wyniki ocenione wraz z innymi okresowymi wynikami uczestnika.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje komunikacyjne, dorośli z niepełnosprawnością intelektualną, warsztaty terapii zajęciowej

1.

Niewiele osób w Polsce zdaje sobie sprawę z tego, czym są warsztaty terapii zajęciowej (WTZ), choć „są w prawie polskim nie tylko najstarszą

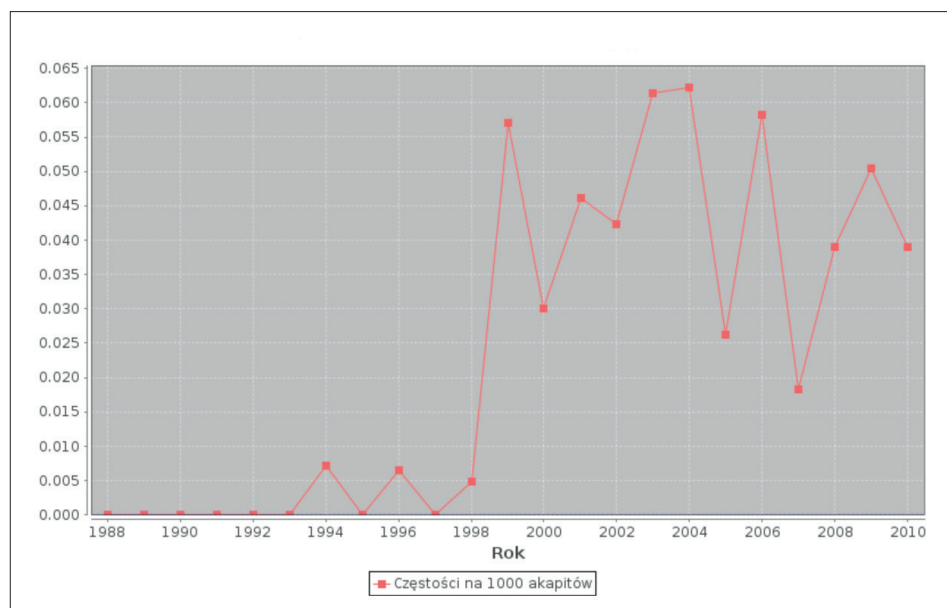
instytucjonalną formą rehabilitacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych, ale również najbardziej powszechną” (Kaczyńska-Wasiak, 2009: 7). Z ostatniego raportu *Badanie sytuacji warsztatów terapii zajęciowej* (PFRON, 2014), przygotowanego na zlecenie Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), który sprawuje nadzór i finansuje działalność WTZ, wynika, że w 2013 roku w Polsce funkcjonowały 684 takie placówki, a na 380 powiatów i miast na prawach powiatu tylko w 25 nie funkcjonował żaden warsztat terapii zajęciowej. W tym czasie do warsztatów uczęszczało 24 871 osób z niepełnosprawnościami. Ze względu na to, że coraz więcej warsztatów prowadzonych jest przez jednostki spoza sektora publicznego, ich ilość wzrasta dynamicznie, obejmując tereny wiejskie. To sprawia, że warsztaty są coraz powszechniejsze, a dostęp do nich coraz łatwiejszy.

Instytucja WTZ wpisuje się w rozpoczętą w 1989 roku reorientację w odniesieniu do sytuacji osób niepełnosprawnych oraz ich społecznego postrzegania, czego wyrazem była ustawa z dnia 9 maja 1991 r. o zatrudnieniu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych – to ona powołała instytucję warsztatów terapii zajęciowej. Zakres ich dzisiejszego funkcjonowania określiła natomiast ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. Dokument ten wyjaśnia, że „Warsztat oznacza wyodrębnioną organizacyjnie i finansowo placówkę stwarzającą osobom niepełnosprawnym niezdolnym do podjęcia pracy możliwość rehabilitacji społecznej i zawodowej w zakresie pozyskania lub przywracania umiejętności niezbędnych do podjęcia zatrudnienia” poprzez rozwijanie „(1) umiejętności wykonywania czynności życia codziennego oraz zaradności osobistej; (2) psychofizycznych sprawności oraz podstawowych i specjalistycznych umiejętności zawodowych, umożliwiających uczestnictwo w szkoleniu zawodowym albo podjęcie pracy”. Można więc uznać, że rolą WTZ jest przygotowanie osób niepełnosprawnych do podjęcia pracy.

By choć pobieżnie zweryfikować to, co Polacy wiedzą o warsztatach, warto zrekonstruować językowy profil tego pojęcia na podstawie danych z Narodowego Korpusu Języka Polskiego (NKJP). Pierwsze odnotowane tu użycie określenia *warsztat terapii zajęciowej* pochodzi z roku 1994, a więc

z okresu już po wprowadzeniu ustawy o zatrudnieniu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych, która powołała instytucję WTZ. Od roku 1998, a więc po wprowadzeniu ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, zauważalny jest skokowy wzrost częstotliwości pojawiania się tego terminu. Dynamikę tych zmian obrazuje ilustracja 1.

Ilustracja 1. Profil diachroniczny pojęcia *warsztaty terapii zajęciowej*



Źródło: NKJP.

Z danych dowiadujemy się, że w zrównoważonym podkorpusie obejmującym 300 milionów segmentów znajdziemy 258 przykładów użycia pojęcia *warsztaty terapii zajęciowej*, pochodzących z 212 różnych tekstów, wśród których najliczniejsze są teksty: publicystyczne (dzienniki, tygodniki, miesięczniki, inne), *quasi*-mówione, internetowe nieinteraktywne oraz literatura faktu (książka). Pojęcie to pojawia się głównie w publicystyce lokalnej¹,

¹ Dla przykładu: „Super Nowości”, „Gazeta Miejska”, „Gazeta Wrocławska”, „Więści Podwarszawskie”, „Czas Ostrzeszowski”, „Tygodnik Rybnicki”, „Nakielski Czas”, „Gazeta

co odzwierciedla znaczenie warsztatów dla małych środowisk i – jak można domniemywać – ich niewidoczność w szerszym krajobrazie. Publicyści piszą o warsztatach w kontekstach ważnych z punktu widzenia ich uczestników – braku środków, gróźb zamknięcia, planów otwarcia nowych. Interesująco na tym tle przedstawiają się przykłady użycia z książki księdza Tadeusza Isakowicza-Zaleskiego *Moje życie nielegalne*, w której autor, jak świadczą materiały wydawnicze, pisze o swojej „fascynacji światem osób niepełnosprawnych intelektualnie” (2008).

Należy tu wyjaśnić, że osoby, które przynależą do warsztatów, gdzie spędzają około ośmiu godzin w ciągu dnia, nazywane są *uczestnikami*. Kim one są? Profil uczestnika WTZ przedstawia przywołany już raport *Badanie sytuacji warsztatów terapii zajęciowej*. Z zebranych tam informacji wynika, że wśród uczestników więcej jest mężczyzn (55%) niż kobiet (45%) (PFRON, 2014: 6), a średni ich wiek wynosi 33,4 roku. Do instytucji tych przyjmowane są głównie osoby powyżej trzydziestego roku życia (PFRON, 2014: 6), co – obok niewielkiej rotacji uczestników i faktu spędzania przez nich w warsztatach więcej niż przewidziane trzy lata – przyczynia się do „starzenia się” struktury WTZ. Warunkiem przyjęcia do warsztatu jest posiadanie orzeczenia o umiarkowanym bądź znacznym stopniu niepełnosprawności, przy czym większość warsztatów (57%) nie jest pod tym kątem wyspecjalizowana, czyli przyjmuje uczestników bez względu na rodzaj niepełnosprawności. Najliczniej reprezentowana jako główna dysfunkcja jest niepełnosprawność intelektualna (57%), głównie w stopniu znacznym (33,4%); ponad połowa uczestników posiada orzeczoną niepełnosprawność sprzężoną (55%). W grupie tej dominuje wykształcenie specjalne nad powszechnym (76%/20%), a prawie dwie trzecie uczestników nie posiada wyuczonego zawodu (PFRON, 2014: 7).

Goleniowska”, „Tygodnik Ciechanowski”, „Nowiny Raciborskie”, „Tygodnik Tucholski”, „Trybuna Śląska”, „Dziennik Słupski”, „Dziennik Tczewski”, „Goniec Rumski”, „Gazeta Brodnicka”, „Dziennik Kociewski”, „Dziennik Zachodni”, „Dziennik Bałtycki”, „Gazeta Pomorska”, „Dziennik Polski”, „Gazeta Krakowska”, „Gazeta Poznańska”, „Gazeta Wrocławska”, „Dziennik Łódzki”, „Express Ilustrowany”.

Szacuje się, że w Polsce jest 130 tys. osób powyżej szesnastego roku życia z niepełnosprawnością intelektualną². „Niepełnosprawność” jest szerokim terminem odnoszącym się do dysfunkcji biologicznych i prawnych³. Natomiast „niepełnosprawność intelektualna”, synonimizowana jako „niepełnosprawność w uczeniu się”, „obniżenie intelektu”, a w przepisach prawa powszechnie określana „upośledzeniem umysłowym”, odnosi się do nieprawidłowości w sferze intelektualnej/umysłowej. Dysfunkcje te zostały ujęte w obowiązującej w Polsce definicji aprobowanej przez Światową Organizację Zdrowia w dziesiątym wydaniu Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-10 (ICD-10, 1992) oraz przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w czwartej edycji *Podręcznika Diagnostyki i Statystyki DSM-IV* (DSM, 1994). Czytamy tam, że niepełnosprawność intelektualna „(zaburzenie rozwoju intelektualnego) jest zaburzeniem rozpoczynającym się w okresie rozwoju i obejmuje deficyty zarówno w zakresie funkcjonowania intelektualnego, jak i adaptacyjnego w obszarach dotyczących rozumienia pojęć, funkcjonowania społecznego oraz w dziedzinach praktycznych. Spełnione muszą być trzy następujące kryteria:

- 1) Obecność deficytów w funkcjonowaniu intelektualnym, takich jak wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, ocenianie, uczenie się oraz uczenie się na podstawie doświadczenia, musi zostać potwierdzona zarówno przez ocenę kliniczną, jak i dostosowany do pacjenta, standaryzowany test inteligencji.

² Dane te są szacunkowe. W tym miejscu cytuję badania z roku 2002, odnoszące się do osób żyjących w gospodarstwach domowych, a więc z wyłączeniem tych przebywających w stacjonarnych placówkach (*Open Society Institute*, 2005: 37).

³ Polski ustawodawca w uchwale Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, M.P. 1997 nr 50 poz. 475 – określa osoby niepełnosprawne jako „osoby, których sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi, mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji”.

- 2) Występowanie deficytów w przystosowywaniu się, powodujących niepowodzenia w realizacji standardów rozwojowych i społeczno-kulturowych, co uniemożliwia zachowywanie niezależności i odpowiedzialności. Bez odpowiedniego wsparcia deficyty przystosowawcze ograniczają funkcjonowanie w jednej lub wielu spośród codziennych czynności, takich jak porozumiewanie się, uczestniczenie w życiu społecznym, samodzielne życie, w różnorodnych środowiskach, takich jak dom, szkoła, praca lub grupa społeczna.
- 3) Początek deficytów intelektualnych i przystosowawczych w okresie rozwojowym” (DSM V, 37–38).

Oznacza to więc, że jedną trzecią wszystkich uczestników stanowią osoby o małych lub bardzo małych kompetencjach społecznych, nieprzygotowane do podjęcia zatrudnienia, co więcej – z różnych względów niechętnie podchodzące do tej kwestii. Tylko 28% uczestników jednoznacznie wskazuje, że chciałoby podjąć zatrudnienie. Z raportu wynika ponadto, że „prawie połowa wszystkich uczestników WTZ (49%) nie nadawała się w chwili realizacji badania do podjęcia zatrudnienia” (PFRON, 2014: 8).

Jak ma się to do podstawowego celu WTZ, jakim jest rehabilitacja zawodowa? Oczywiście zdecydowana większość warsztatów prowadzi działania ukierunkowane na aktywizację zawodową uczestników, ale mają one charakter bardzo ogólny, a w praktyce sprowadza się to do kształtowania uniwersalnych postaw, istotnych w ewentualnej pracy zawodowej, adekwatnej do kompetencji uczestników. Trening tych postaw odbywa się w ramach pracy poszczególnych pracowni⁴. Efekty natomiast – przez samych prowadzących zajęcia – oceniane są powściągliwie. Pewien obraz (nie)skuteczności działań oddają statystyki aktywizacji zawodowej: w latach 2011–2013 zatrudnienie znalazło 1 149 uczestników, co stanowi 1,59% ogółu przebywających wówczas w warsztatach (PFRON, 2014: 10).

⁴ W WTZ dominują trzy rodzaje pracowni – gospodarstwa domowego (posiada ją 93% badanych WTZ), plastyczna (73%) oraz komputerowa (70%) (PFRON, 2014: 8).

Wygląda więc na to, że rehabilitacja zawodowa nie jest priorytetem WTZ, chociaż trzeba zaznaczyć, że wszystkie formy terapii warsztatowej w jakiś sposób przygotowują uczestników do uczestniczenia w społeczeństwie, a więc w pewnym zakresie także do pracy – mam tu na myśli zajęcia ogólnousprawniające, terapię ruchem, zajęcia z psychologiem. Najczęściej w ofercie warsztatów, poza wymienionymi, pojawia się też muzykoterapia i arteterapia, która obecnie jest dominującą formą terapii. Należy przy tym odnotować, że od 2008 roku 66,2% warsztatów proponuje – przynajmniej deklaratorywnie – przygotowanie do pracy na stanowiskach roboczych.

Elementem przygotowania zawodowego są treningi umiejętności społecznych, które obejmują: podstawy umiejętności komunikacji społecznej, kwestie związane z wyglądem, higieną, umiejętności domowe, rozwiązywanie problemów w trudnych interakcjach międzyludzkich. Na końcu dopiero – i jedynie w połowie warsztatów – pojawiają się tematyczne treningi przygotowania do podjęcia pracy – głównie jest to pomoc w napisaniu CV, skompletowaniu dokumentów, poszukiwaniu ofert pracy i nawiązaniu kontaktu z potencjalnym pracodawcą (PFRON, 2014: 21). Koreluje to, jak można przypuszczać, z brakiem kompetencji pracowników WTZ w zakresie przygotowania i aktywizowania zawodowego. Na podstawie analizy kadrowej WTZ można wywnioskować, że w placówkach tych główny nacisk kładzie się na terapię zajęciową, natomiast aktywna rehabilitacja zawodowa znajduje się jedynie w tle. Tylko co piąty warsztat wspierany jest przez instruktora zawodu lub opiekuna praktyk czy asystenta pracownika; jedynie co dziesiąty kontaktuje uczestników z doradcą zawodowym (PFRON, 2014: 202). Brakuje także specjalistów w obszarze edukacji – pedagogzy pracują tylko w 8% warsztatów. Respondenci badań wykorzystanych w raporcie dostrzegają i podkreślają konieczność rozszerzenia kadry między innymi o logopedę (PFRON, 2014: 118). Praktyka pokazuje jednak, że logopedzi pracują tylko w 8% warsztatów, bardzo często w niepełnym wymiarze godzin.

Tymczasem, jeśli weźmie się pod uwagę, że większość interakcji międzyludzkich, także na polu zawodowym, ma charakter językowy, dostrzec można wielką lukę w sposobie prowadzenia rehabilitacji społecznej i zawodowej w warsztatach. Logopeda jest tym członkiem kadry WTZ, którego

kompetencje pozwalają właśnie na kształcenie tych umiejętności, które pomagają świadomie uczestniczyć w kontaktach interpersonalnych, począwszy od autoprezentacji po praktyczny wymiar codziennego komunikowania się – dzięki pracy nad jakością języka i wypowiedzi. Nie da się nie zauważyć, że żyjemy w świecie społecznie logocentrycznym – z takiej perspektywy Marzenna Zaorska pisała o logopedii w artykule *Znaczenie badań nad zaburzeniami mowy – stan, perspektywy, wyzwania*: „Od początku swojego istnienia logopedia polska podkreślała konsensus korelacji pomiędzy zaburzeniami mowy a specyfiką psychospołecznego funkcjonowania osoby ludzkiej” (2013: 200). Poszukiwanie tego konsensusu stało się szczególnie istotne, kiedy czasy współczesne unaocznily inne, „niespotykane w epokach minionych zadania wynikające z rozwoju cywilizacyjnego oraz nowych kryteriów decydujących o powodzeniu w życiu i uzyskiwaniu pozytywnej oceny ze strony innych ludzi. Ich istotą jest ukierunkowanie na osiągnięcie możliwie najwyższej jakości życia, na ogół w konstelacjach ekonomiczno-konsumpcyjnych. To wszystko powoduje, że współczesny człowiek powinien być wysoce dyspozycyjny, mobilny, sprawny, wykształcony, operujący językiem ojczystym w sposób wysoce poprawny, a nawet górnołotny” (Zaorska, 2013: 200).

Wydaje się jednak, że w ujęciu takim giną uczestnicy warsztatów terapii językowej, a nawet osoby z niepełnosprawnością intelektualną w ogóle, będące przecież pełnoprawnymi użytkownikami języka polskiego. Dotychczas niewiele uwagi – w perspektywie innej niż rehabilitacyjno-logopedyczna (Błęszyński, Kaczorowska-Bray, 2012) – poświęcono językowi dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dość dobrze opisano natomiast język dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (Kaczorowska-Bray, 2017). Widać tu pewną lukę badawczą, ponieważ mimo wszystko język dorosłej dziś osoby z niepełnosprawnością intelektualną jest inny niż wówczas, kiedy była ona uczniem, co najwyraźniej odzwierciedla rozwój słownictwa motywowanego zmianami cywilizacyjnymi i edukacją warsztatową⁵. Wspomnieć należy o pracach Doroty Krzemińskiej, która przygląda się nie tylko

⁵ Na przykład: uczestnicy warsztatu, w którym prowadzone były badania, wiedzą, czym jest hortikuloterapia (terapia poprzez pracę z zielenią, na przykład w przywarsztatowych

językowym aspektem życia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (2012), ale też ich codzienności (Krzemińska, Lindynberg, 2013).

Sposób, w jaki osoby z niepełnosprawnością intelektualną posługują się językiem narodowym, opisywany jest na ogół przez pryzmat patologii i zubożenia poszczególnych podsystemów. „Wiedzę o tej sferze ich funkcjonowania stanowiły informacje wskazujące na negatywne właściwości ich języka i mowy, pozostające w zależności z istniejącym defektem intelektualnym, wśród których zdawało się dominować określenie, że (...) nie rozumieją wielu słów, zwłaszcza symbolizujących przedmioty (...). Mają często trudności w wyrażaniu swoich myśli i rozumieniu wypowiedzi innych osób” (Sowa, 1997: 114). Oznacza to, że język ten opisuje się pod kątem patologii poszczególnych jego podsystemów (fonetycznego, morfologicznego, leksykalnego, składniowego), ich zubożenia. Dla porządku wywodu przywołam tu jego obiegową charakterystykę – uogólniam, nie wprowadzając podziału na stopnie niepełnosprawności – przez pryzmat ograniczeń i trudności, takich jak: nieprzejrzystość wypowiedzi, budowanie zdań krótkich, prostych, agrammatyzmy, błędy składniowe i stylistyczne, ubogi zasób słownictwa, które dodatkowo używane jest nieadekwatnie do kontekstu czy sytuacji, co opisywane jest jako brak wyczucia językowego. Zauważalne jest opóźnienie w stosunku do rówieśników w zakresie stosowania struktur lingwistycznych. Kłopotliwie jawi się operowanie słownictwem abstrakcyjnym. Trudności sprawia precyzyjne językowo wyrażanie i wyjaśnianie myśli czy sądów (Maurer, 1990). Wynika to z tego, że „nie mieliśmy, niestety, (...) w psychologii tradycji traktowania osób z upośledzeniem umysłowym jak ludzi, którzy mają osobiste problemy, swój sposób widzenia świata, przeżycia emocjonalne i... swoje prawo do głosu” (Kościelska, 1995: 9). Wieloletnia praca w warsztacie terapii zajęciowej pokazała mi jednak, jak specyficzny jest to głos i jak bardzo wymaga wsparcia w wykorzystaniu zawartego w nim potencjału między innymi poprzez pracę z logopedą – nie tylko po to, by zaistnieć na rynku pracy, ale po to, by stać się „widzialnym” i „słyszalnym” na co dzień.

ogrodach), podczas gdy terminu tego nie znają statystyczni użytkownicy języka (Saniowska, 2016b).

2.

By zaprezentować zakres potrzeb logopedycznych uczestników warsztatów terapii zajęciowej, przeanalizowałam dokumentację logopedyczną znajdującą się w personalnej dokumentacji uczestników – w warsztacie, w którym odbywało się badanie; jest ona częścią indywidualnego programu rehabilitacji, opracowywanego dla danego uczestnika. W ten sposób powstała licząca 27 osób (10 kobiet i 17 mężczyzn) grupa badawcza, składająca się z 9 osób z orzeczonym umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej oraz 18 ze stopniem znacznym. Część uczestników ma orzeczoną niepełnosprawność sprzężoną – ruchową i neurologiczną (najczęściej o etiologii porażenia mózgowego). Grupa nie jest więc kompletnie homogeniczna, ale na tyle, że wszystkie osoby zakwalifikowane zostały do uczestniczenia w WTZ, co uważam za wystarczające do wyodrębnienia grupy. Dane logopedyczne przedstawiam w formie zbiorowej, statystycznej, co pozwala zakreślić szerszy obraz, choć z pewnością dostępne materiały pozwoliłyby na zrekonstruowanie przynajmniej kilku interesujących przypadków logopedycznych – na przykład logofobii.

Analizowana dokumentacja opracowywana była przez kilkoro logopedów pracujących w warsztacie, co wynika z dużej rotacji pracowników na tym stanowisku. Kiedy prowadziłam badania, stanowisko logopedy zostało już zlikwidowane, nie miałam więc możliwości skonfrontowania pozyskanych danych czy ich uzupełnienia w bezpośredniej rozmowie. Nie udało mi się też nawiązanie kontaktu z logopedami.

Należy podkreślić, że dokumentacja prowadzona była dość niedbale, w wielu miejscach była nieczytelna, w co najmniej kilku pojawiły się błędne zapisy fachowych pojęć – trudno określić, czy były to błędy literowe, czy objawy niewiedzy (np. *protuzja* zamiast *protruzja**)⁶. Niemniej jednak uznałam, że analiza dokumentacji logopedycznej z punktu widzenia terapeuty

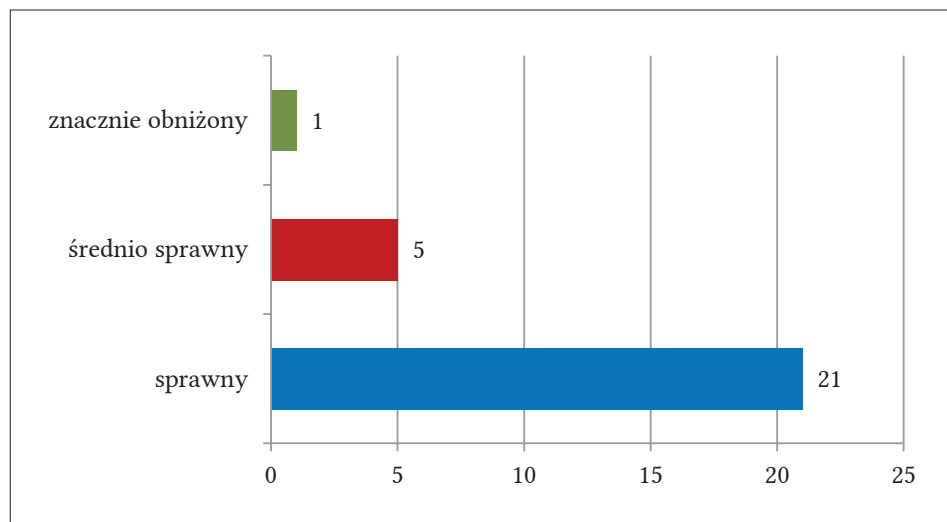
⁶ Przy opracowywaniu danych zachowano oryginalne zapisy, w tekście głównym poprawne określenia zapisane są gwiazdką.

zajęciowego⁷ pomoże dookreślić zaniedbane potrzeby uczestników w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej, której podstawą są – według mnie – kompetencje komunikacyjne.

3.

Pierwszą część dokumentacji logopedycznej stanowiło **badanie motoryki aparatu mowy** przeprowadzone na podstawie *Karty badania motoryki artykulacyjnej* Hanny Rodak (2008). Na podstawie przeprowadzonych prób sprawność aparatu mowy oceniono jako: znacznie obniżoną (1/3,7%), średnio sprawną (5/18,5%), sprawną (21/77,8%) (wykres 1). Potwierdza to moje obserwacje, zgodnie z którymi większość uczestników posługuje się mową w stopniu komunikatywnym – mogą oni porozumiewać się z kadrami, innymi uczestnikami oraz innymi potencjalnymi uczestnikami relacji społecznych.

Wykres 1. Stopień sprawności narządów artykulacyjnych

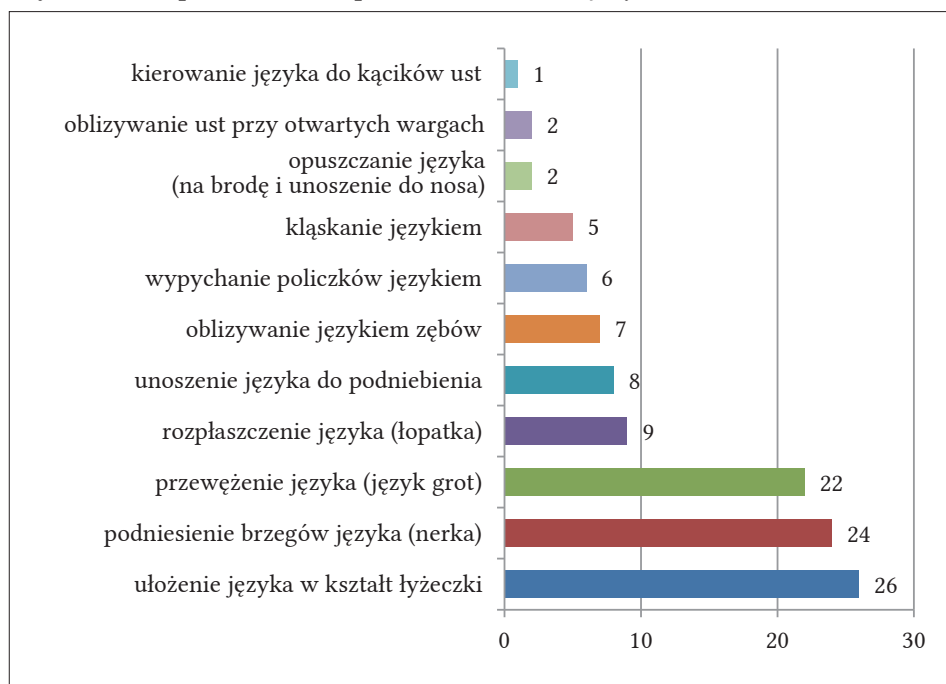


Źródło: opracowanie własne.

⁷ Nie jestem logopedą, ale wykształcenie oligofrenopedagogiczne i językoznawcze, towarzyszące kompetencjom instruktora terapii zajęciowej, uznałam za wystarczające do podjęcia tematu, z którym w codziennej pracy mam do czynienia od trzech lat.

Poszczególne próby **mobilności języka** pod względem trudności wykonania prezentują się następująco (podaję, ile osób próby nie wykonało): ułożenie języka w kształt łyżeczki (26/96,3%), podniesienie brzegów języka („nerka”; 24/88,9%), przewężenie języka („grot”; 22/81,5%), rozplaszczanie języka („łopatka”; 9/33,3%), unoszenie języka do podniebienia (8/29,6%), oblizywanie językiem zębów (7/25,9%), wypychanie policzków językiem (6/22,2%), klaskanie językiem (5/18,5%), ruch języka na zewnątrz (unoszenie do nosa i opuszczanie do brody (2/7,4%), oblizywanie warg przy otwartych ustach (2/7,4%), kierowanie języka do kąćków ust (1/3,7%) (por. wykres 2).

Wykres 2. Niepowodzenia w próbach mobilności języka

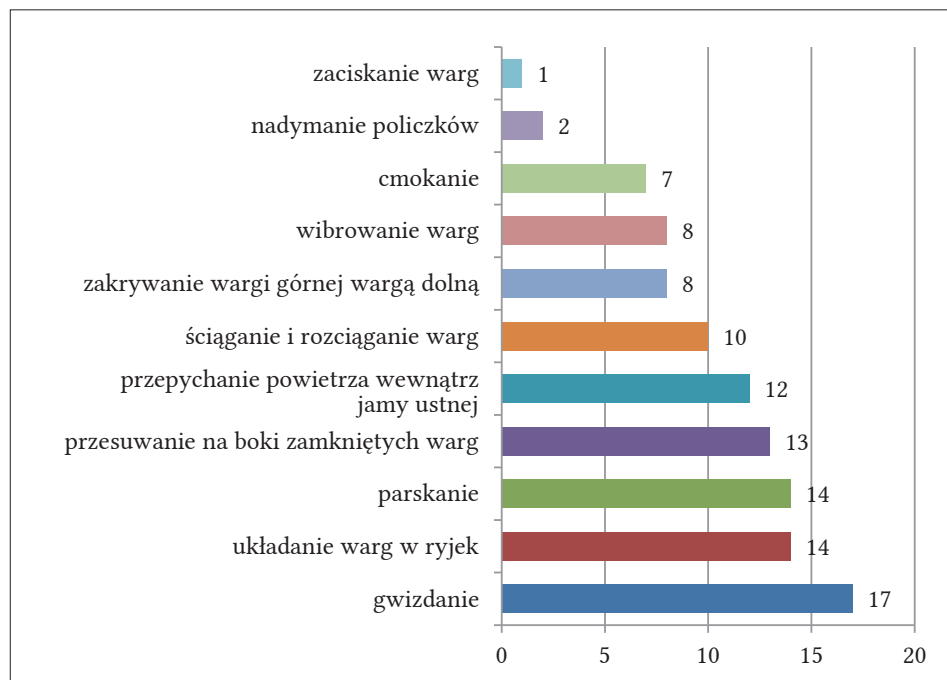


Źródło: opracowanie własne.

Z kolei trudność wykonania prób **sprawności warg** przedstawia się tak (również podaję, ile osób próby nie wykonało): gwizdanie (17/63%), układanie warg w ryjek (14/51,9%), parskanie (14/51,9%), przesuwanie na boki

zamkniętych warg (13/48,1%), ściąganie i rozciąganie warg (10/37%), zakrywanie górnej wargi dolną (8/29,6%), wibrowanie warg (8/29,6%), nadymanie policzków (2/7,4%), zaciskanie warg (1/3,7%) (wykres 3).

Wykres 3. Niepowodzenia w próbach sprawności warg



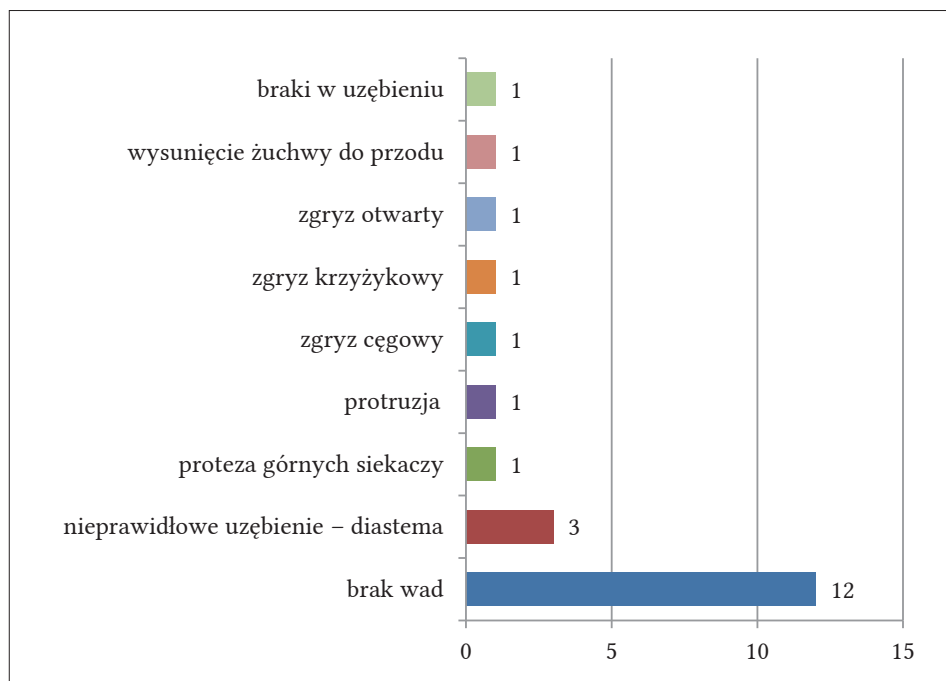
Źródło: opracowanie własne.

Porównując oba zestawy prób, można stwierdzić, że gorzej wypadają próby sprawności warg, co może wynikać z tego, że wymagają one większej koordynacji i zaangażowania większej liczby precyzyjnie pracujących mięśni, co może być problematyczne dla osób z problemami o etiologii neurologicznej i mięśniowej.

W dalszej kolejności oceniono **budowę aparatu artykulacyjnego**. U 24 (88,9%) uczestników stwierdzono budowę prawidłową, a u pozostałych – nieprawidłową. Odstępstwa od normy objęły: mikroglosję, skrócone wędzi-dełko, szczękoscisk, niedowład narządów artykulacyjnych z towarzyszącym ślinotokiem, podniebienie gotyckie.

Następnie oceniono **zgryz**. Wad nie stwierdzono u 12 (44,4%) uczestników; odnotowano nieprawidłowości w uzębieniu w postaci diastemy* u 3 osób (11,1%), a w pojedynczych przypadkach: braki w uzębieniu, zgryz otwarty, cęglowy*, krzyżowy*, protruzję* zębów górnych, wysunięcie żuchwy do przodu (po 1/3,7%) (wykres 4).

Wykres 4. Budowa aparatu artykulacyjnego

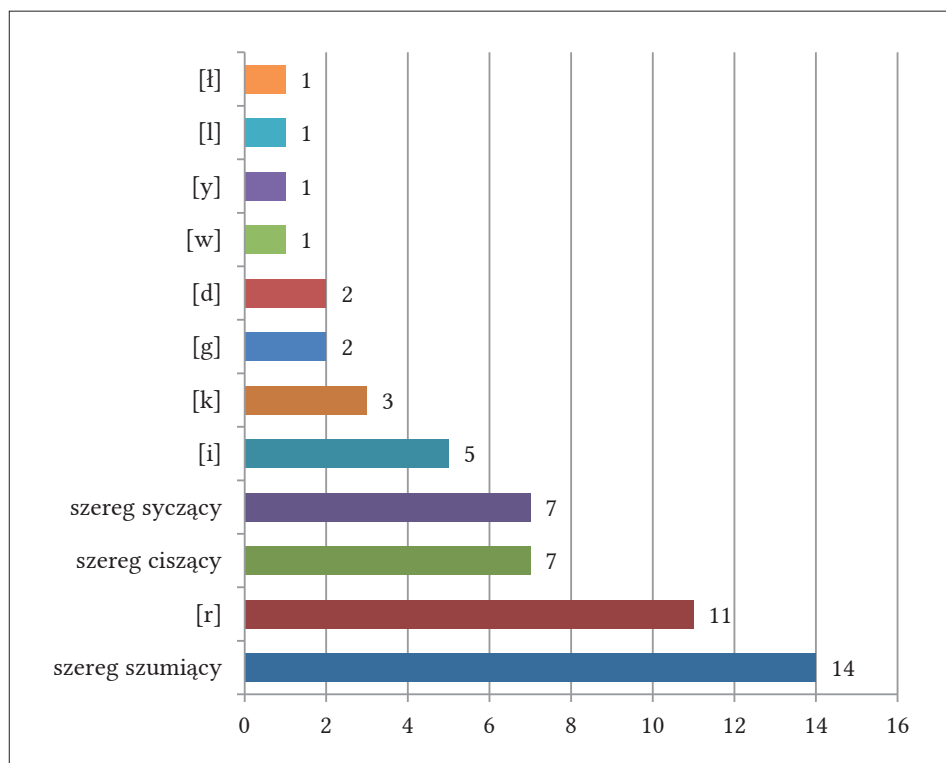


Źródło: opracowanie własne.

Kolejna część diagnozy odbywała się na podstawie karty badania mowy i sprawdzała **artykulację dźwięków mowy**. Badanie realizacji głosek w izolacji pokazało, że duża część uczestników (19/70,4%) realizuje prawidłowo większość głosek. Najbardziej problematyczny jest szereg szumiący – odnotowano 14 (51,9%) nieprawidłowych realizacji, dla 7 (25,9%) uczestników kłopotliwa była realizacja szeregów ciszącego i syczącego, trudności 11 (40,7%) uczestnikom sprawiała realizacja głoski [r]. Inne, niezbyt częste nieprawi-

długości, odnotowano przy artykulacji głosek [i], [k], [g], [d], [w], [y], [l] (wykres 5).

Wykres 5. Nieprawidłowe realizacje głosek w izolacji

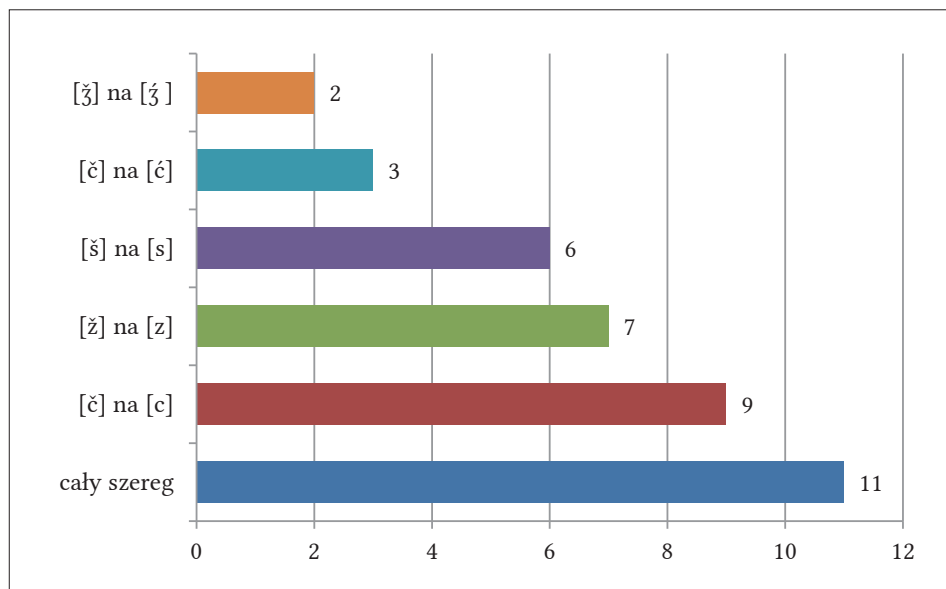


Źródło: opracowanie własne.

Z kolei badanie **realizacji głosek** w wyrazach pokazało, że większość (18/66,7%) uczestników prawidłowo artykułuje większość głosek w wyrazach, natomiast 9 (33,3%) większość realizuje nieprawidłowo.

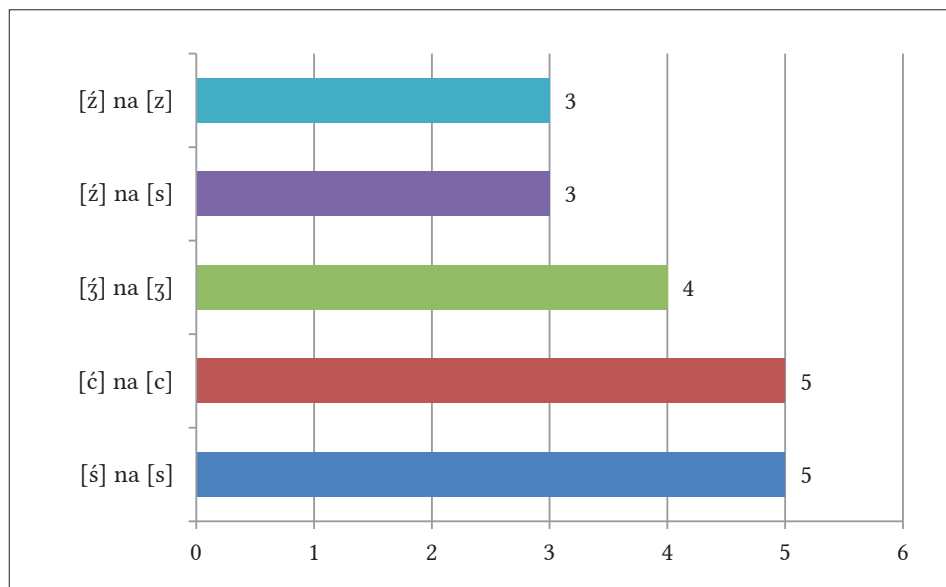
Ogółem wśród odstępstw od normy przeważają substytucje w szeregach szumiącym (wykres 6), ciszącym (wykres 7) oraz syczącym (wykres 8) wszystkich głosek lub wybranych, substytucyjne realizacje głoski [r] (16/59,3%) lub jej gardłowa realizacja (4/14,8%). Inne głoski są substytuowane rzadziej.

Wykres 6. Realizacja głosek w wyrazach: substytucje szeregu szumiącego



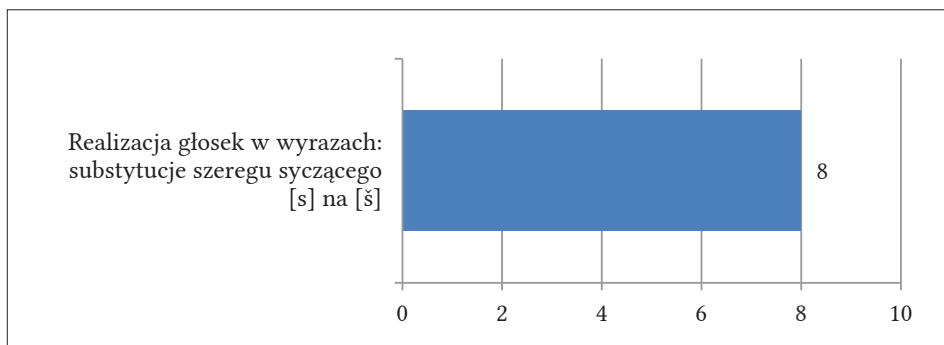
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 7. Realizacja głosek w wyrazach: substytucje szeregu ciszącego



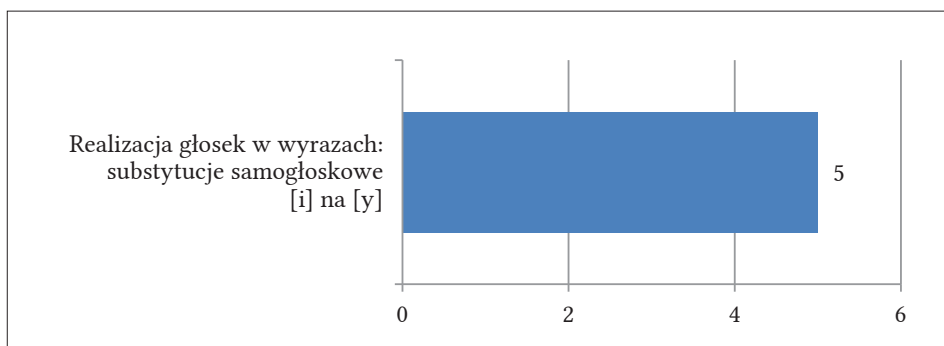
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 8. Realizacja głosek w wyrazach: substytucje szeregu syczącego



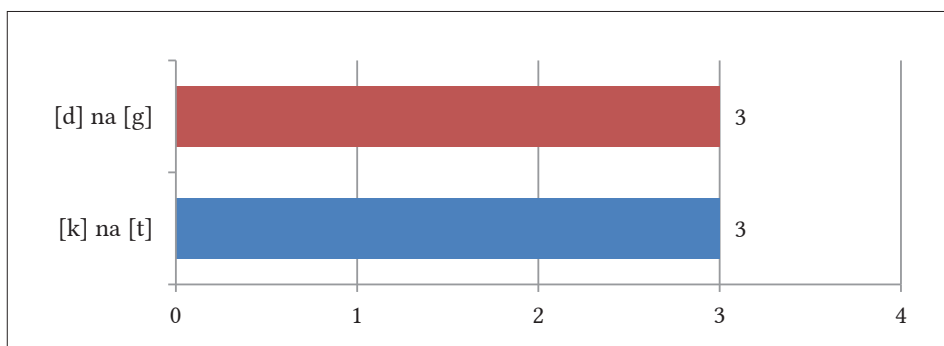
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 9. Realizacja głosek w wyrazach: substytucje samogłoskowe



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 10. Realizacja głosek w wyrazach: substytucje innych głosek

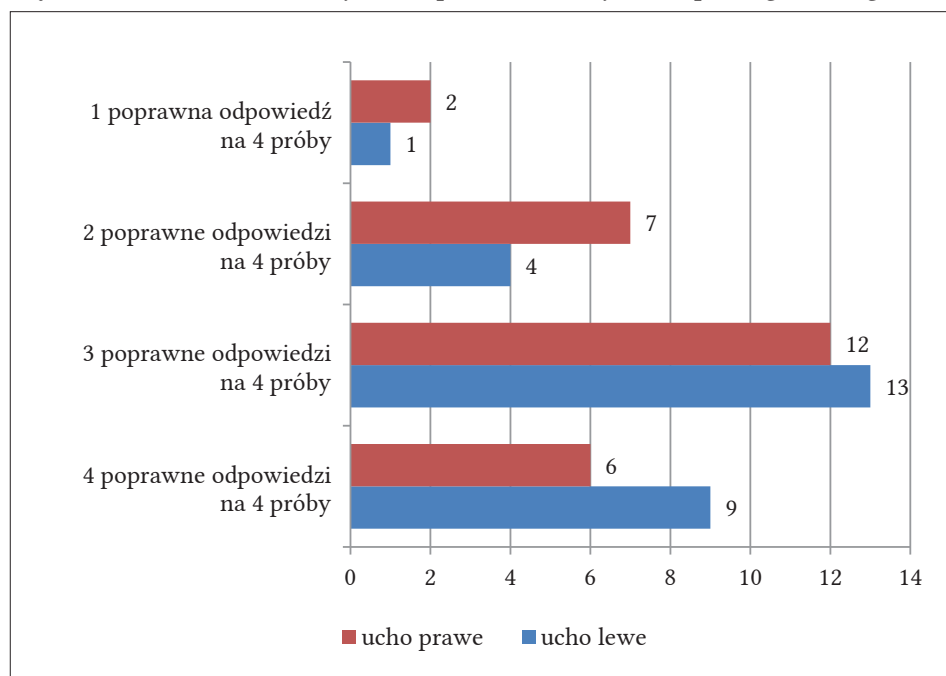


Źródło: opracowanie własne.

Wady wymowy. U 8 (29,6%) uczestników nie stwierdzono żadnych wad wymowy. U pozostałych najbardziej problematyczna była realizacja szeregów szumiącego (14/51,9%), ciszącego (9/33,3%), syczącego (7/25,9%), stając się podstawą rozpoznania sygmatyzmu, oraz głoski [r] (13/48,1%), na podstawie czego rozpoznano rotacyzm. Pozostałe nieprawidłowości w realizacji poszczególnych głosek miały mniejszy zasięg – w dokumentacji odnotowano także przypadki gammacyzmu, kappacyzmu, lambdacyzmu. Mowa jednego uczestnika została opisana jako bełkotliwa i utrudniająca komunikację.

Badanie akumetryczne. Test słuchu fizjologicznego przeprowadzono z odległości około pięciu metrów, tak by badani nie mogli widzieć ust logopedy. Większość uczestników powtórzyła poprawnie trzy na cztery wypowiedziane szeptem wyrazy, co uznano za wynik w granicach normy. W grupie z wyższymi wynikami nieco lepiej informacje odbierano uchem prawym, natomiast w grupie z niższymi wynikami lepiej funkcjonowało ucho lewe (wykres 11).

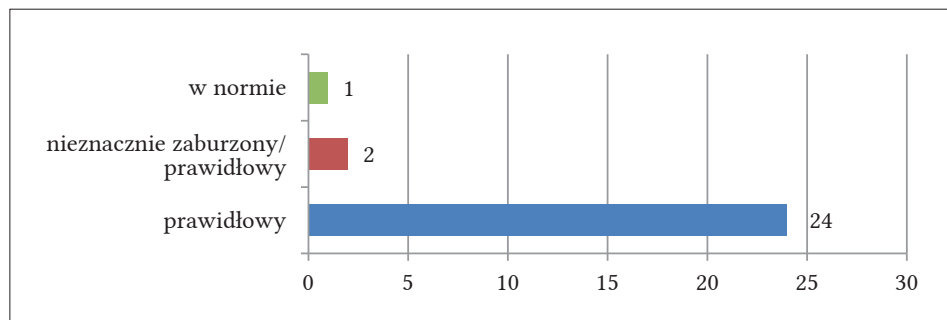
Wykres 11. Badanie akumetryczne – porównanie wyników prawego i lewego ucha



Źródło: opracowanie własne.

Badanie słuchu fonematycznego. Zdecydowana większość uczestników uzyskała prawidłowe wyniki w badaniu rozpoznawania paronimów (100% poprawnych odpowiedzi), u pozostałych odnotowano odchylenia, które jednak mieszczą się w normie (wykres 12).

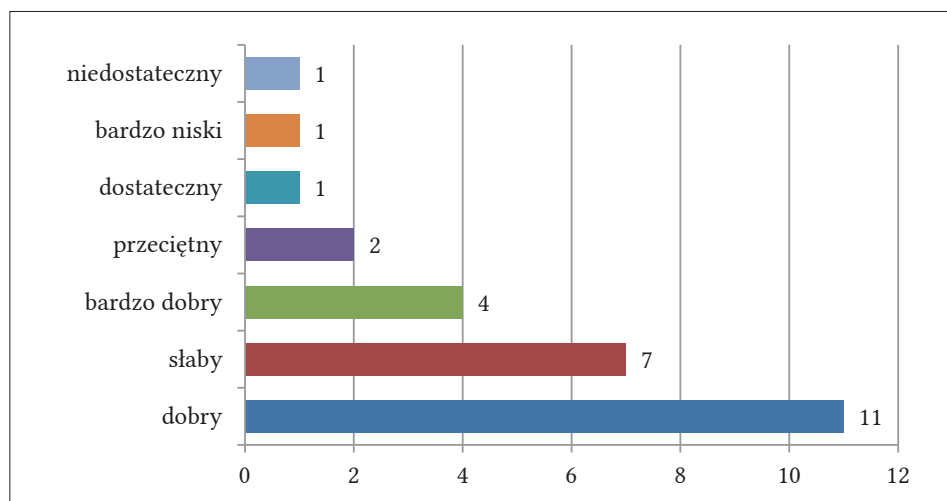
Wykres 12. Badanie słuchu fonematycznego



Źródło: opracowanie własne.

Poziom syntezy głoskowej. Dobre wyniki w łączeniu elementów w wyraz mający odpowiednią formę uzyskało 11 uczestników (40,7%), bardzo dobre – 4 (14,8%), słabe 7 (25,9%), a niedostateczne 1 (3,7%) (wykres 13).

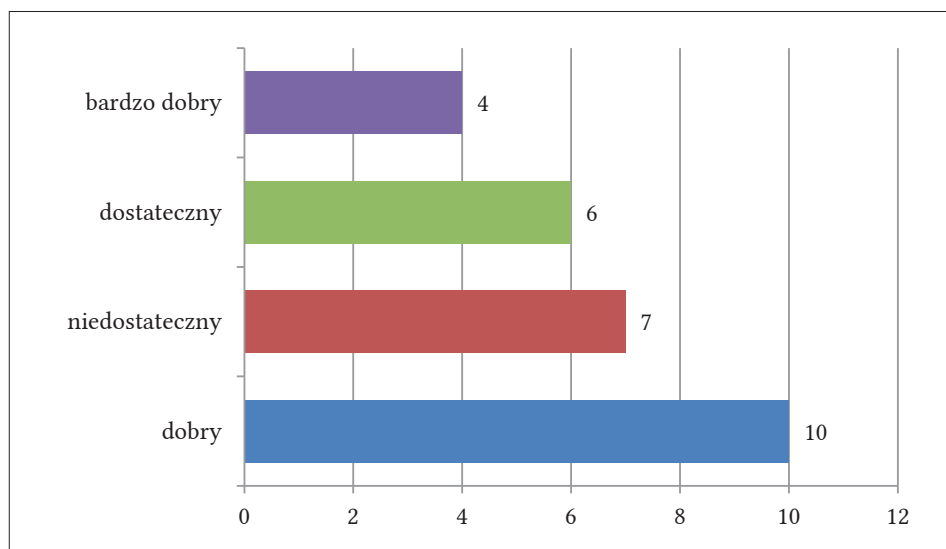
Wykres 13. Poziom syntezy głoskowej



Źródło: opracowanie własne.

Poziom analizy głoskowej. Dobre wyniki w dzieleniu wyrazów na sylaby uzyskało 10 uczestników (37%), bardzo dobre – 4 (14,8%), dostateczne – 6 (22,2%), niedostateczne – 7 (25,9%) (wykres 14).

Wykres 14. Poziom analizy głoskowej

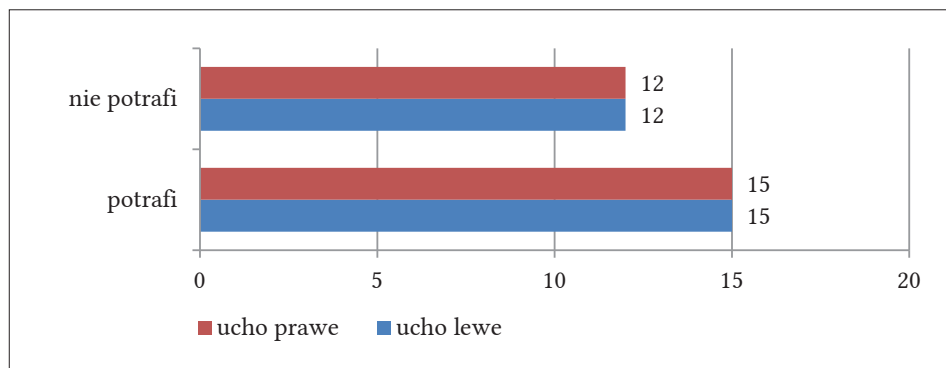


Źródło: opracowanie własne.

Zadania wymagające analizy głoskowej sprawiły uczestnikom więcej trudności i uzyskali w nich gorsze wyniki. Wydaje się to oczywiste, biorąc pod uwagę, że rozwój analizy słuchowej towarzyszy nauce czytania i pisania – te umiejętności nie są w pełni rozwinięte przez większość uczestników, a przez tych ze znaczną niepełnosprawnością w ogólnie nie zostały opanowane.

Czytanie i pisanie. Umiejętności te w stopniu komunikatywnym opanowało 15 uczestników, czyli nieco więcej niż połowa badanej grupy (55,6%) (wykres 15). W zakresie pisania odnotować należy dużą częstotliwość błędów ortograficznych, wynikającą z nieznanymi zasadami oraz częste zapisywanie fonetyczne. Uczestnicy, którzy nie potrafią czytać, nie znają liter alfabetu, a ci, którzy nie potrafią pisać, prawidłowo odwzorowują litery po śladzie.

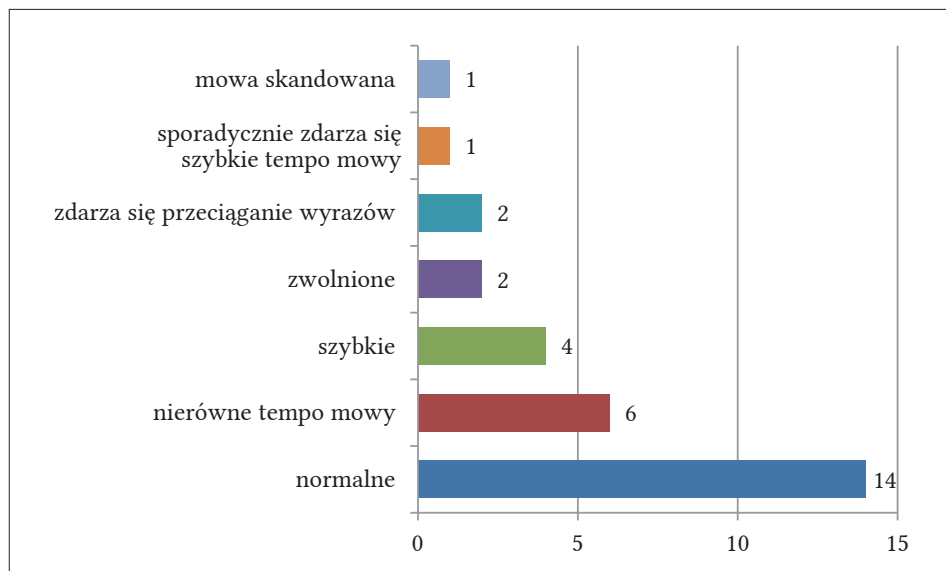
Wykres 15. Opanowanie umiejętności czytania i pisania



Źródło: opracowanie własne.

Inne elementy procesu mowy. Większość uczestników mówi normalnym zrozumiałym tempem. U pozostałych daje się zauważyć tempo nierówne (6/22,2%), częściej szybkie (4/14,8%) niż wolne (2/7,4%); pojedynczym osobom zdarza się przeciąganie wyrazów, mowa skandowana czy sporadyczne przyspieszenia (po 1/3,7%) (wykres 16).

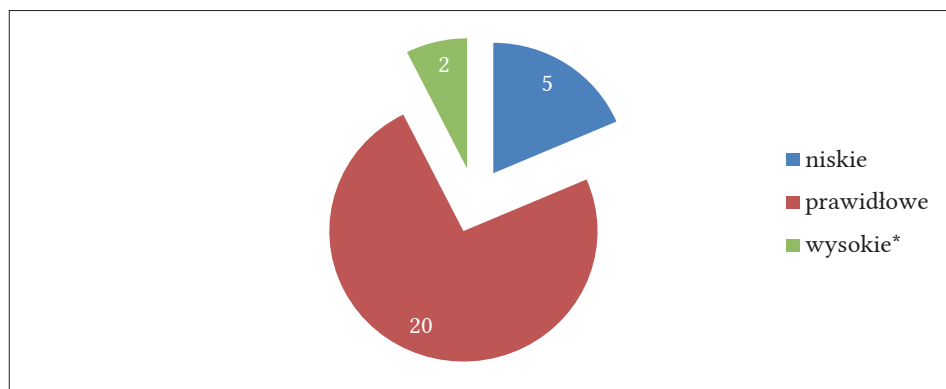
Wykres 16. Inne elementy procesu mowy: tempo



Źródło: opracowanie własne.

Uczestnicy dysponują prawidłowym natężeniem głosu (20/74%). Wśród pozostałych częściej występuje natężenie niskie (5/18,5%) niż wysokie (2/7,4%) (wykres 17). Odnotować jednak trzeba, że nie musi to wynikać z kwestii anatomiczno-fizjologicznych, ale emocjonalnych – jeśli w czasie badania uczestnik jest zdenerwowany, końcowe elementy wypowiedzi wybrzmiewają wyżej niezależnie od woli mówiącego.

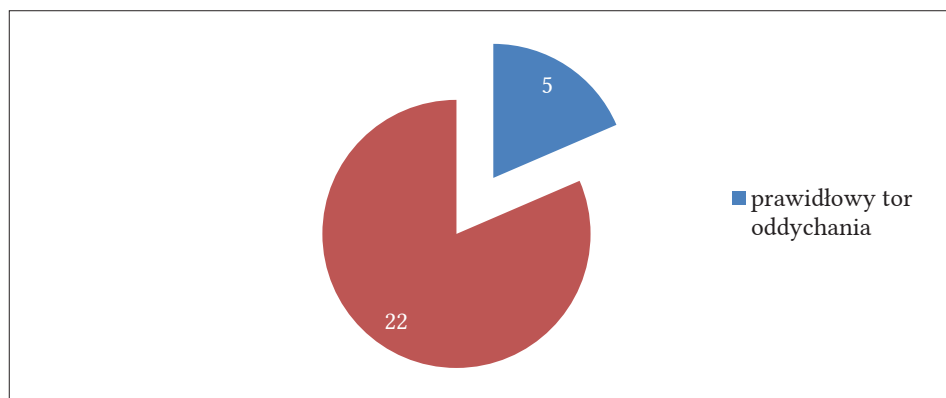
Wykres 17. Inne elementy procesu mowy: natężenie głosu



Źródło: opracowanie własne.

W badaniu uwzględniono także sposób oddychania. Prawidłowo i efektywnie dla procesu mówienia oddycha 22 (81,5%) uczestników (wykres 18).

Wykres 18. Inne elementy procesu mowy: oddychanie

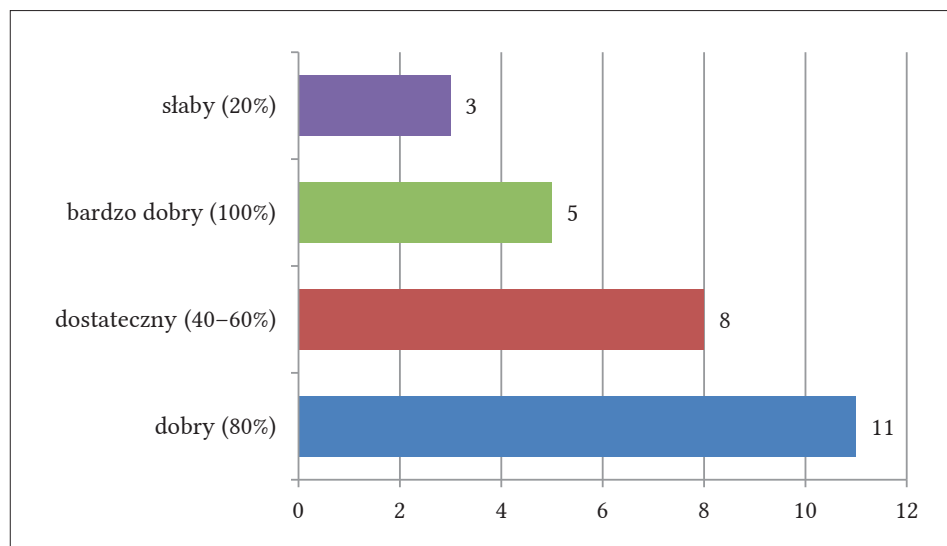


Źródło: opracowanie własne.

U 5 (18,5%) zaobserwowano nieprawidłowości – oddychanie przez usta, zbyt krótką fazę wydechu, która wymusza pauzy w wypowiedzi, kiedy zaczyna brakować powietrza, co sprawia, że wypowiedź jest „pokawałkowana” .

Rozumienie zdań. W teście większość uczestników wykazuje rozumienie zdań na poziomie dobrym (11/40,7%) i dostatecznym (8/29,6%). Więcej badanych osiągnęło wyniki bardzo dobre (5/18,5%) niż słabe (3/11,1%) (wykres 19).

Wykres 19. Poziom rozumienia zdań



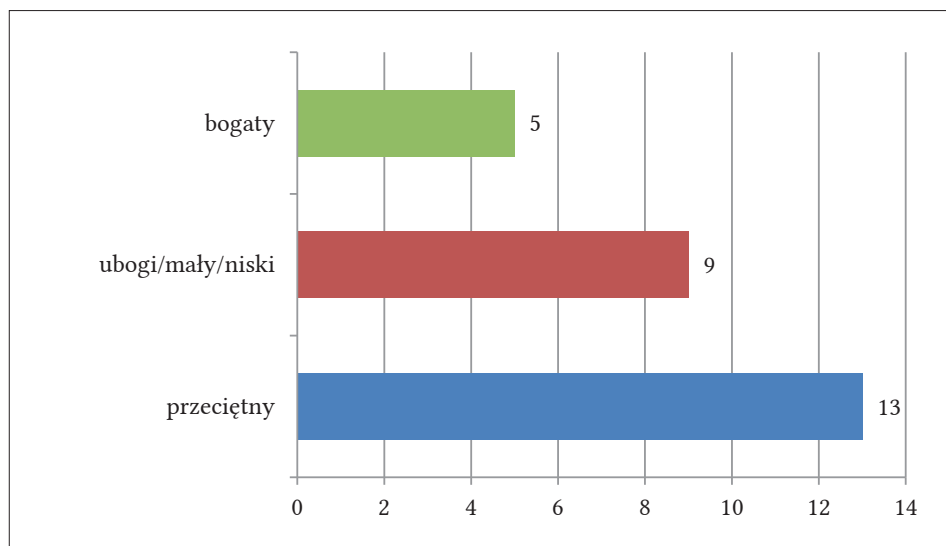
Źródło: opracowanie własne.

Gramatyka i zasób słownictwa⁸. Prawie połowa uczestników (13/48,1%) dysponuje przeciętnym zasobem słownictwa, wyższe kompetencje w tym

⁸ Tę część opisuję na podstawie udostępnionych diagnoz logopedycznych, mimo że sposób wyróżniania poszczególnych umiejętności budzi pewne wątpliwości (z językoznawczego punktu widzenia). Jednak biorąc pod uwagę to, że nie przeprowadzałam samodzielnej diagnozy, a jedynie opisuję udostępnione dokumenty, zdecydowałam się na zachowanie zawartych w nich rozróżnień. Wynikają one między innymi z tego, że diagnozy prowadzili różni logopedzi, którzy posługiwali się własnymi szablonami

zakresie posiada 5 pozostałych (18,5%), a niższe – 9 (33,3%) (wykres 20). Dobry poziom tworzenia konstrukcji gramatycznych stwierdzono u 9 (33,3%) uczestników, u 4 (14,8%) – dostateczny, u 3 (11,1%) przeciętny, u 1 (3,7%) został on określony jako bardzo niski. Pojedyncze osoby mają duże trudności z samodzielnym konstruowaniem wypowiedzi na określony temat, tworzą wypowiedzi chaotyczne, nie zwracając uwagi na gramatykę. Rozumienie zdań na poziomie bardzo niskim zaobserwowano u 1 uczestnika (wykres 21)⁹.

Wykres 20. Zasób słownictwa

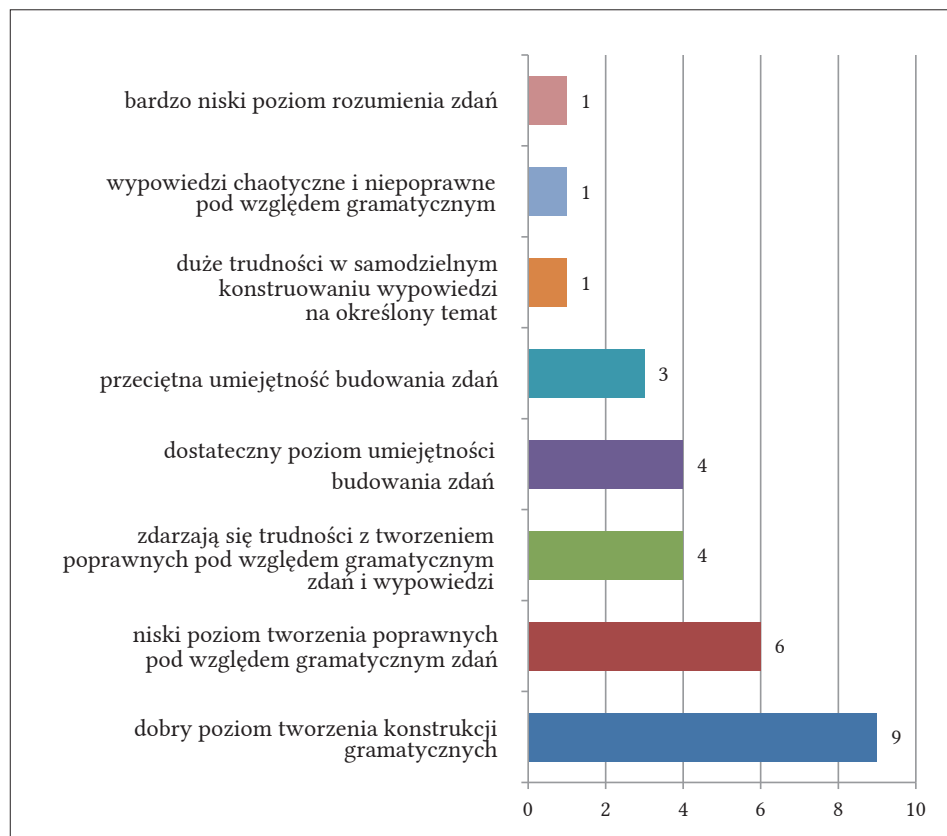


Źródło: opracowanie własne.

diagnostycznymi w zakresie gramatyki i słownictwa (jako nazwy poszczególnych kryteriów przywołuję oryginalne sformułowania). Na etapie pisania tego artykułu nie było możliwe wprowadzenie własnego uporządkowania. Sądzę jednak, że zawarte na wykresie informacje pozwalają zarysować tę sferę możliwości komunikacyjnych uczestników WTZ.

⁹ Różnica liczbowa w danych wykresowych wynika z połączenia niektórych z wyróżnionych kategorii w opisach diagnostycznych.

Wykres 21. Opanowanie gramatyki



Źródło: opracowanie własne.

Założenia terapii logopedycznej. Na podstawie uzyskanych wyników każdy uczestnik WTZ otrzymał indywidualne zalecenia logopedyczne; tylko troje nie wymagało udziału w terapii.

Poza pracą nad wywołaniem i utrwaleniem wadliwie artykułowanych głosek, zalecenia obejmowały przede wszystkim pracę nad słownictwem i usprawnianie aparatu artykulacyjnego oraz korygowanie innych elementów mowy, a także doskonalenie już posiadanych kompetencji w zakresie pisania i czytania (tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie założeń terapii logopedycznej

Założenia terapii logopedycznej	Liczba osób do terapii
• Rozwijanie/wzbogacanie zasobów słownictwa (poprzez rozwiązywanie krzyżówek, gry i zabawy)	21
• Ćwiczenia usprawniające aparat artykulacyjny języka i warg • Ćwiczenia usprawniające narządy artykulacyjne, szczególnie w zakresie języka • Ćwiczenia mające na celu zahamowanie ślinotoku w trakcie mówienia • Ćwiczenia poprawiające sprawność warg w zakresie wibracji	18
• Ćwiczenia doskonalące prawidłowy sposób oddychania	11
• Ćwiczenia oddechowe z uwzględnieniem wydłużenia fazy wydechowej	10
• Ćwiczenia mające na celu wyrównanie tempa mowy	8
• Ćwiczenia mające na celu obniżenie napięcia w wygłosie	3
• Ćwiczenia zwiększające napięcie głosu	2
• Ćwiczenia kształtujące prawidłowe tempo mowy – spowalniające tempo mowy	3
• Ćwiczenia poprawiające fonację głosu	
• Kształtowanie prawidłowego sposobu oddychania (torem brzuszno-przeponowym)	
• Doskonalenie umiejętności prawidłowej analizy głoskowej	18
• Doskonalenie percepcji słuchowej	2
• Kształtowanie umiejętności różnicowania głosek w wymowie	2
• Ćwiczenia doskonalące tworzenie poprawnych pod względem gramatycznym zdań i wypowiedzi	18
• Ćwiczenia doskonalące płynność wypowiedzi	10
• Doskonalenie umiejętności poprawnego wypowiedzania się na określony temat	2
• Nauka poprawnego budowania dłuższych wypowiedzi	
• Trenowanie umiejętności poprawnego budowania zdań	2
• Nauka pisania i czytania	6
• Doskonalenie umiejętności czytania i pisania	2

Założenia terapii logopedycznej	Liczba osób do terapii
• Doskonalenie umiejętności czytania	2
• Doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem	5
• Kształtowanie umiejętności rozpoznawania liter alfabetu	
• Doskonalenie umiejętności czytania z zachowaniem znaków przestankowych oraz czytania ze zrozumieniem	
• Doskonalenie umiejętności pisania	5
• Rozwijanie umiejętności pisania ze szczególnym uwzględnieniem nauczania samodzielnego i poprawnego podpisywania się	
• Doskonalenie umiejętności pisania zgodnie z zasadami ortograficznymi	5

Źródło: opracowanie własne.

4.

Powyższy przegląd problemów i zaleceń logopedycznych pokazuje, że w żaden sposób nie jest weryfikowana kompetencja komunikacyjna, którą należałoby uznać za kluczową dla powodzenia interakcji w sferach prywatnej i publicznej. Jest ona umiejętnością używania języka odpowiednio do odbiorcy oraz do okoliczności towarzyszących procesowi komunikacji. To zdolność spostrzegania i kategoryzowania sytuacji społecznej oraz dostosowania do niej sposobu myślenia. Właśnie tego swego rodzaju „wyczucia” często pozbawieni są uczestnicy warsztatów terapii zajęciowej, co jest naturalną konsekwencją problemów językowych, które zdiagnozowane zostały w badaniach logopedycznych. Na kompetencję komunikacyjną składają się: znajomość zasad interakcji (wiedza) oraz tworzenie wypowiedzi adekwatnych do sytuacji (wykonanie). Chodzi więc o intencjonalne wytwarzanie przekazów różnego rodzaju – podziękowań, próśb, żądań, ostrzeżeń, odmowy, a także (po prostu) odpowiadania, opisywania, nazywania – które nie są uwarunkowane wyłącznie gramatycznie (można je wyrazić pojedynczym słowem czy gestem), ale także sytuacyjnie. Oznacza to, że jednostką kompetencji językowej jest wypowiedź wyrażająca intencję mówiącego i uwzględniająca rozumienie intencji rozmówców (Kurcz, Okuniewska, 2011).

Gdyby – za Stanisławem Grabiasem (1994) – przyjąć, że poza kompetencją językową rozumianą jako wiedza istnieją także sprawności komunikacyjne, czyli umiejętności, otwierałoby się pole do językowej pracy z uczestnikami warsztatów. Grabias sprawności komunikacyjne dzieli na percepcyjne (związane z opanowaniem kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej) oraz realizacyjne, wśród których wymienia – poza systemowymi, odpowiadającymi za tworzenie poprawnych gramatycznie zdań – sprawności: pragmatyczne, sytuacyjne, społeczne, dzięki którym możliwe jest między innymi realizowanie ról społecznych. W warunkach zaburzenia natomiast pojawia się niemożność pełnienia ról społecznych, a w skrajnych sytuacjach izolacja.

Z całą pewnością niekompetentna komunikacyjnie osoba ma nikłe szanse na rynku pracy. Jeszcze gorzej przedstawia się wówczas sytuacja osoby z niepełnosprawnością intelektualną, która, nie mogąc sformułować poprawnej wypowiedzi czy zwerbalizować swoich potrzeb w akceptowalny społecznie sposób (pomijając już ewentualne zakłócenia artykulacji), jest odrzucana, ignorowana, choć mogłaby być na przykład dobrym pracownikiem porządkowym. Z moich obserwacji wynika, że uczestnikom WTZ brakuje konstruktywnych doświadczeń pragmatycznego używania języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Ćwiczenie tych umiejętności mogłoby się tymczasem odbywać w ramach pracowni życia codziennego i przy zdroworozsądkowym podejściu nie wymaga zatrudniania logopedy w tych warsztatach, w których nie jest on etatowym pracownikiem.

Warto jeszcze dodać, że uczestnicy pozytywnie postrzegają terapeutów zajęciowych (Saniewska, 2017b) i warsztatowych logopedów (Saniewska, 2017a), chętnie z nimi współpracują, darzą sympatią, co pozwala prognozować zaangażowanie w proponowane ćwiczenia komunikacyjne.

5.

Podsumowując omówione logopedyczne problemy uczestników warsztatów terapii zajęciowej, należy stwierdzić, że niemal wszyscy uczestnicy – 26 (96,3%) – są osobami, z którymi można się komunikować i które na tę komunikację odpowiadają. Mimo tego, w warsztatach potrzebna jest opieka logopedy, który nie tylko zdiagnozuje ewentualne problemy, ale także będzie

czował nad przebiegiem terapii. Tymczasem, praktyka pokazuje, że problemy kompetencyjne mają sami logopedzi pracujący w WTZ, o czym świadczy jakość analizowanej dokumentacji.

Bez wątplenia dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną wymagają takiej terapii, która będzie dostosowana do ich potrzeb i możliwości, a także będzie atrakcyjna i wpisze się w ich zainteresowania. Program terapii powinien być uwzględniany w indywidualnym programie rehabilitacyjnym na dany rok, a jej wyniki ewaluowane wraz z pozostałymi wynikami okresowymi uczestnika. Sądzę, że ćwiczenia komunikacji mogą być prowadzone tak samo efektywnie, jak trening językowej grzeczności (Saniewska, 2016a).

Kwestie związane z mową artykułowaną mają niebagatelne znaczenie dla codziennego funkcjonowania uczestnika w rodzinie i w warsztacie, a także w szerszym kontekście społecznym. Bycie rozumianym i swobodne uczestniczenie w komunikacji jest podstawą satysfakcjonującego uczestniczenia w relacjach interpersonalnych. Kompetencje te można nabywać i je rozwijać, co sytuuje je wśród umiejętności, które mogą i powinny być trenowane w środowisku warsztatowym. Wydaje się jednak, że ten aspekt nie został jeszcze dostrzeżony i w pełni wykorzystany w większości WTZ.

Bibliografia

- Błeszyński J., Kaczorowska-Bray K. (2012, red.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańsk: Harmonia.
- DSM-V (2018), *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych*, wyd. 5, P. Gałeczki, M. Pilecki, J. Rymaszewska, A. Szulc, S. Sidorowicz, J. Wciórka (red.), Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Grabias S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wyd. UMCS.
- ICD-10 (1992), *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Tenth Revision*, Geneva.
- Isakowicz-Zaleski T. (2008), *Moje życie nielegalne*, materiały wydawnicze, <https://www.znak.com.pl/ksiazka/moje-zycie-nielegalne-tadeusz-isakowicz-zaleski-2080>, dostęp: 12.13.2018.

- Kaczorowska-Bray K. (2017), *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym i lekkim*, Gdańsk: Harmonia.
- Kaczyńska-Wasiak I. (2009), *Warsztaty terapii zajęciowej w polskim i niemieckim systemie prawnym*, „Praca i Rehabilitacja Niepełnosprawnych”, 6(134), 7–15.
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, Warszawa: PWN.
- Krzemińska D. (2012), *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Krzemińska D., Lindynberg I. (2013), *Wokół dorosłości z niepełnosprawnością intelektualną. Teksty rozproszone*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kurcz I., Okuniewska H. (2011, red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa: Wyd. SWPS Academica.
- Maurer A. (1990), *Kompetencja komunikacyjna dzieci i młodzieży o upośledzonym rozwoju umysłowym w stopniu lekkim*, w: J. Pańczyk (red.), *Roczniki pedagogiki specjalnej*, t. 1 (s. 78–86), Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej.
- Narodowy Korpus Języka Polskiego, <http://www.nkjp.uni.lodz.pl>, dostęp: 12.13.2018.
- Open Society Institute (2005), *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Polska. Raport 2005*, Warszawa.
- PFRON (2014), *Badanie Sytuacji Warsztatów Terapii Zajęciowej. Raport końcowy z badania*, Warszawa.
- Rodak H. (2002), *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa: Wyd. UW.
- Saniewska P. (2016a), *Brzydkie słowa, czyli o wulgaryzmach jako sposobie ekspresji emocjonalnej w języku osób niepełnosprawnych intelektualnie – wstępne rozpoznanie*, w: D. Saniewska (red.), *Emocje – Język – Literatura* (s. 353–364), Kraków: LIBRON.
- Saniewska P. (2016b), *Językowy obraz hortikuloterapii w wypowiedziach osób z niepełnosprawnością intelektualną*, w: A. Roman (red.), *Kreatywność i przedsiębiorczość w ergoterapii i kulturoterapii a turystyka zdrowotna na wsi* (s. 125–137), Białystok: Towarzystwo Zapobiegania Tonięciom i Ratowania Tonących.
- Saniewska P. (2017a), *Językowy obraz logopedy w wypowiedziach osób z niepełnosprawnością intelektualną*, w: D. Saniewska (red.), *Białostockie Spotkania Młodych Logopedów. Varia* (s. 9–20), Białystok: PRYMAT.
- Saniewska P. (2017b), *Językowy obraz terapeuty zajęciowego w wypowiedziach osób z niepełnosprawnością intelektualną*, w: A. Roman (red.), *Kreatywność i przedsiębiorczość w socjoterapii i przyrodoterapii a turystyka zdrowotna na wsi* (s. 126–137), Białystok: Towarzystwo Zapobiegania Tonięciom i Ratowania Tonących.

- Sowa J. (1997), *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów: Wyd. Oświatowe Fosze.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, M.P. 1997 nr 50 poz. 475.
- Ustawa z dnia 9 maja 1991 r. o zatrudnieniu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych, Dz.U. 1991 nr 46 poz. 201.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz.U. 1997 nr 123 poz. 776.
- Zaorska M. (2013), *Znaczenie badań nad zaburzeniami mowy – stan, perspektywy, wyzwania*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 17(2), 199–209.

Summary

ON THE NEED FOR LANGUAGE EDUCATION IN OCCUPATIONAL THERAPY WORKSHOPS

The starting point of this work is the importance of language and communication competences for social and professional rehabilitation in adults with intellectual disabilities. Activities in this area are the basis for the functioning of occupational therapy workshops – an institution whose functions and mode of operation I outline at the beginning. In this context, I analyzed the speech therapy documentation of workshop participants, which included: examination of the speech apparatus (mobility of the tongue and lips), construction of the articulatory apparatus, occlusion, realization of sounds in isolation and in words, speech defects, results of acummetric and phonemic hearing tests, level of synthesis and voice analysis, other elements of the speech process (tempo, volume, breathing), reading and writing, understanding sentences, grammar and vocabulary. On the basis of the results, a list of recommendations for speech therapy was prepared. The conclusions show that a speech therapy program should be included in the individual rehabilitation program for a given year, and its results evaluated together with the other periodic results for the participant.

KEYWORDS: communication competences, adults with intellectual disabilities, occupational therapy workshops

V

JĘZYK POLSKI
POZA GRANICAMI

ANNA KIETLIŃSKA
Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”

ELŻBIETA AWRAMIUK
Uniwersytet w Białymstoku

10 lat Dyktanda Polskiego na Łotwie

STRESZCZENIE: Artykuł stanowi próbę podsumowania dotychczasowych edycji Dyktanda Polskiego na Łotwie, organizowanego od dziesięciu lat przez Podlaski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” przy wsparciu finansowym Senatu RP. Przez dekadę dyktando stało się rozpoznawalną marką, wspierającą naukę języka polskiego na Łotwie. Biorą w nim udział Polacy z Daugavpils, Rygi, Rezekne, Krāslavy – ośrodków skupiających największą liczbę osób polskiego pochodzenia na Łotwie. Autorki omawiają merytoryczny i motywacyjny wymiar przedsięwzięcia – koncepcję Dyktanda Polskiego na Łotwie oraz jego rolę w nauce języka ojczystego w łotewskich szkołach z nauką języka polskiego. Dowodzą również, że Dyktando Polskie na Łotwie stało się w ujęciu edukacyjnym narzędziem pozwalającym na opis kompetencji ortograficznych osób uczących się języka polskiego.

SŁOWA KLUCZOWE: język ojczysty, nauka języka polskiego na Łotwie, kompetencje ortograficzne, dyktando

1. Wprowadzenie

25 września 2010 roku w Daugavpils odbyło się pierwsze Dyktando Polskie na Łotwie. Jego inicjatorem był Podlaski Oddział Stowarzyszenia „Wspólnota Polska” oraz Związek Polaków na Łotwie. 28 września 2019 roku

w tym samym miejscu odbyła się dziesiąta edycja tego dyktanda. Dyktando Polskie na Łotwie ma już zatem swoją tradycję i renomę. Tego typu forma sprawdzania swoich kompetencji ortograficznych na Łotwie jeszcze przed dziesięciu laty była zupełnie nieznaną. Nie praktykowano pisania dyktand ani w języku łotewskim, ani w rosyjskim. Dopiero od 2015 roku Łotysze piszą dyktando ogólnołotewskie – 9 listopada 2019 roku napisali swoją „narodową klasówkę” po raz piąty. Z kolei Rosjanie mieszkający na Łotwie po raz piąty brali udział w ogólnorosyjskim dyktandzie¹ (*Тотальный диктант*). Prace wszystkich uczestników wysyłane są do Rosji, gdzie centralnie sprawdza się dyktanda spływające z różnych zakątków świata. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że Dyktando Polskie na Łotwie stało się źródłem inspiracji dla Łotyszy i Rosjan mieszkających na Łotwie, których udział w dyktandzie ogólnorosyjskim jest powszechny. Z perspektywy 10. edycji Dyktanda i jego pionierskiego w tym kraju charakteru warto zatem spojrzeć wstecz i pokusić się o jego podsumowanie. W artykule najpierw sytuujemy dyktando łotewskie na tle największych dyktand organizowanych na Wschodzie, a następnie referujemy jego koncepcję i kompetencje ortograficzne uczestników. Wywodowi towarzyszy omówienie wyników ankiet adresowanych do polonijnych nauczycieli opiekujących się uczestnikami Dyktanda Polskiego na Łotwie.

2. Dyktando łotewskie na tle zagranicznych dyktand polskich

Tradycja dyktand, które jako „masowe” imprezy stały się publiczną narodową klasówką sprawdzającą poziom kompetencji ortograficznych i tym samym stopień znajomości języka ojczystego, sięga roku 1987, kiedy to przeprowadzono Ogólnopolskie Dyktando w Katowicach. Jego pomysłodawcą była zmarła tragicznie w katastrofie lotniczej pod Smoleńskiem 10 kwietnia 2010 roku Krystyna Bochenek, z wykształcenia polonistka, wieloletnia

¹ Rosyjskie Dyktando Totalne organizowane jest od 2011 roku przez stowarzyszenie Тотальный диктант z Nowosybirsk, zob. Что такое Тотальный диктант?, <https://totaldict.ru/about>, dostęp: 6.10.2019.

dziennikarka radiowa, a następnie senator i wicemarszałek Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Dziś to znane, organizowane pod patronatem Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN przedsięwzięcie, którego celem jest promocja kultury języka ojczystego w Polsce i za granicą. Do tej pory pisało je ponad 53 tys. osób². Zagraniczne edycje Ogólnopolskiego Dyktanda miały miejsce we Francji, Austrii, Szwecji, na Litwie i Białorusi.

Dyktando Polskie na Łotwie nie jest najmłodszą tego typu imprezą organizowaną na Wschodzie. Po raz pierwszy masowy sprawdzian ortograficzny odbył się w roku 2003 w Wilnie. „Macierz Szkolna” na Litwie zainicjowała tam konkurs ortograficzny „Mistrz ortografii” dla uczniów klasy dziesiątej. Pierwsze polskie dyktando odbyło się rok później na Białorusi, w Grodnie. Miało charakter powszechny – organizatorzy nie wyznaczyli granic wiekowych i każdy władający językiem polskim mógł w nim wziąć udział³. Inicjatorami pierwszego dyktanda byli Konsulat Generalny RP w Grodnie i Polska Macierz Szkolna we współpracy z Podlaskim Oddziałem Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”. Przedsięwzięciu patronowała Krystyna Bochenek, która również przyjechała do Grodna na pierwsze dyktando⁴. Ze względu na jej szczególne

² Zob. podano za oficjalną stroną Ogólnopolskiego Dyktanda, <http://www.dyktando.info.pl/index.php?go=8>, dostęp: 19.09.2019.

³ Wcześniej (działacze ZPB podkreślają dwudziestoletnią tradycję konkursów) Związek Polaków na Białorusi organizował konkursy ortograficzne adresowane jedynie do młodzieży szkolnej. Do dzisiejszego dnia taki podział się utrzymał – na Białorusi rokrocznie młodzież ucząca się języka polskiego w szkołach społecznych i szkołach polskich w systemie państwowym bierze udział w konkursie ortograficznym, zaś co dwa lata wszyscy chętni piszą dyktando (organizatorzy zachowują inne nazwy wydarzeń).

⁴ Anna Kietlińska, która od trzech edycji jest autorką dyktand na Białorusi, podkreśla szczególną atmosferę I Dyktanda. Należała wtedy do zespołu jury. Przewodniczącym jury był prof. Jerzy Bralczyk, teksty dyktand czytali ówcześni dziennikarze Polskiego Radia – Lesław Skinder i Tadeusz Sznuk. Również dyktando z roku 2008 było wyjątkowe. Władze białoruskie podjęły działania uniemożliwiające organizację spotkania – uczestnikom odmówiono sali do pisania, restauracje wycofały się z posiłku, zastraszano nauczycieli, którzy przygotowywali uczniów. Mimo to na dyktando w Grodnie stawiło się blisko 300 osób. Pisano w szczególnych warunkach – na schodach, na podłodze w pomieszczeniach Polskiej Macierzy Szkolnej i Konsulatu RP

zaangażowanie organizatorzy podjęli decyzję, aby Dyktando Polskie na Białorusi miało swego patrona. Od 2012 roku nosi więc ono imię Krystyny Bochenek. Pisane jest nie tylko w Grodnie. Równolegle w ortograficzne szranki stają mieszkańcy Mińska, Brześcia, Witebska, Mohylewa, a także Pińska i Słonimia.

Formuła dyktand pisanych w polskich środowiskach na Wschodzie stale się rozbudowuje. Poszczególne lata przynoszą nowe przedsięwzięcia.

Na Litwie po raz pierwszy zawalczono o tytuł Mistrza Polskiej Ortografii w 2010 roku. Dyktando zostało wtedy wyprowadzone ze szkół i stało się wydarzeniem ogólnodostępnym. W pierwszym Polskim Dyktandzie dla Dorosłych walczyło ponad 60 osób. Imprezę zorganizował Związek Polaków na Litwie, przy wsparciu Wydziału Nauk Humanistycznych UKSW. Dyktando szybko stało się formą manifestacji przywiązania do języka polskiego. Startowała w nim inteligencja wileńska – nauczyciele, ludzie pióra. O jego randze świadczą laureaci – zwycięzcą drugiej edycji dyktanda został Henryk Mażul – znany wileński poeta, redaktor kultowego dla „wilniuków” miesięcznika „Magazyn Wileński”⁵. Dziś Polskie Dyktando dla Dorosłych przeprowadza Związek Polaków na Litwie we współpracy z Centrum Języka Polskiego, Kultury i Dydaktyki na Litewskim Uniwersytecie Edukologicznym⁶, przy finansowym wsparciu Fundacji „Oświata Polska za Granicą” i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Autorkami dyktand są dr Barbara Dwilewicz i dr Irena Masojć – wykładowczynie Akademii Edukacji Uniwersytetu Witolda Wielkiego (dawnego LUE). Dyktando pisane było w symbolicznych miejscach – i w salach Uniwersytetu, i w Domu Polskim.

Litwini szybko podchwycili ideę dyktanda organizowanego przez środowiska polskie. Już w 2007 roku rozpoczęli edycję Dyktanda Narodowego, które mogą pisać wszyscy mieszkańcy Litwy i Litwini na obczyźnie. Zazwyczaj pisze się je w szkołach, bibliotekach, samorządach. Ma wymiar

w Grodnie. Dyktando stało się tym samym manifestacją patriotyzmu grodzieńskich Polaków i ich deklaracją tożsamości.

⁵ Zob. Henryk Mażul – Mistrzem Ortografii Polskiej na Litwie, <http://124.lt/pl/spoleczenstwo/item/21706-hentyk-mazul-mistrzem-ortografii-polskiej-na-litwie>, dostęp: 18.09.2019.

⁶ Obecnie: Uniwersytecie Witolda Wielkiego.

masowy – jest transmitowane przez radio LRT i Internet. Piszą je też Litwini za granicą. Tekst dyktanda powstaje we współpracy z Państwową Komisją Języka Litewskiego. Wydarzenie traktowane jest jako szczególne dobro narodowe – służy bowiem popularyzacji języka litewskiego, którego liczba użytkowników coraz bardziej się kurczy⁷.

Lata ostatnie to pojawienie się w środowisku polskim na Litwie nowych inicjatyw ortograficznych. W 2018 roku Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Polskich na Litwie „Macierz Szkolna” zainicjowało konkurs „Mały mistrz ortografii” dla klas czwartych. Rok rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości przyniósł także Dyktando „Niepodległa” zorganizowane z inicjatywy Domu Kultury Polskiej. To szczególna forma dyktanda okolicznościowego, w którym oprócz pułapek ortograficznych i interpunkcyjnych znalazły się wydarzenia i postacie związane z niepodległościową historią. Działanie motywuje do nauki języka polskiego i polskiej historii (konkursy te wsparte są bowiem atrakcyjnymi nagrodami finansowymi i rzeczowymi).

Symptomatyczne jest to, że w Domu Kultury Polskiej odbywa się już dyktando „Geriausias iš lietuvių kalbos” („Najlepszy z języka litewskiego”) dla uczniów klas dziesiątych ze szkół polskich na Litwie, zorganizowane przez „Macierz Szkolną” oraz Departament Mniejszości Narodowych przy Rządzie Litwy. To wypadkowa czasów i konstelacji politycznych. W tym kontekście wszelkie działania popularyzujące język ojczysty Polaków mieszkających poza granicami Polski nabierają szczególnego sensu. Pozwalają pochylić się nad językiem przodków, docenić jego wartość i zyskać świadomość przynależności do określonej kultury. Wydaje się, że taką też funkcję pełnią dyktanda oraz różne konkursy ortograficzne czy językowe wśród Polaków mieszkających na Ukrainie i Polonii rosyjskiej. IX Wielkie Dyktando z Języka Polskiego, zorganizowane przez Polskie Kulturalno-Oświatowe Centrum „Polonez” w Omsku, to przykład takiego działania. Odbywa się dwuetapowo – uczestnicy prezentują swoje umiejętności językowe – piszą dyktando, ale i recytują poezję. Konkurs

⁷ Rasa Rimickaite, *Język litewski jest bardzo kruchy* (wywiad przeprowadziła Agnieszka Dryjańska), <http://jows.pl/content/j%C4%99zyk-litewski-jest-bardzo-kruchy-wywiad-z-ras%C4%85-rimickaite?page=3>, dostęp: 18.09.2019.

łączy w sobie popularyzację języka polskiego i kultury, jest formą deklaracji pewnych kulturowych wartości i narzędziem edukacyjnym. Fakt, że odbywa się już cyklicznie, pokazuje, że jest na niego zapotrzebowanie środowiska⁸.

Dyktanda polskie na Ukrainie są stosunkowo młode, ale ich popularność rośnie (związane jest to również ze wzrostem zainteresowania nauką języka polskiego w ogóle ze względu na możliwość przyjazdu do Polski na podstawie Karty Polaka). Organizuje je Fundacja Wolność i Demokracja⁹, powielając wzorce wypracowane przez dotychczasowych inicjatorów dyktand polskich na Wschodzie. Do tej pory odbyło się sześć edycji Ogólnoukraińskiego Dyktanda z Języka Polskiego.

W zestawieniu z innymi dyktandami i konkursami ortograficznymi organizowanymi na Litwie, Białorusi, Rosji czy Ukrainie¹⁰ Dyktando Polskie na Łotwie jest stosunkowo młode, ale ma już ugruntowaną pozycję. Przyjęło się w swoim środowisku, co roku gromadzi zróżnicowaną wiekowo grupę uczestników. Czy jego obecność na Łotwie przekłada się jednak na wymierne korzyści w zakresie edukacji polonistycznej? Co daje samym zainteresowanym – uczniom, nauczycielom i innym użytkownikom języka polskiego na Łotwie? Czy beneficjenci projektu są świadomi jego oddziaływania? Jubileusz dziesięciolecia Dyktanda to dobry moment na poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania.

3. Dyktando Polskie na Łotwie w liczbach

W pierwszych dziesięciu edycjach wzięło udział łącznie 1107 uczestników, członków Polonii łotewskiej. Szczegółowe informacje podano w tabeli 1.

⁸ Zob. Wielkie Dyktando Polskie w Omsku, http://wspolnotapolska.org.pl/pai/pai_wiadomosci.php?id=5090, dostęp: 19.09.2019.

⁹ Działania finansowane są ze środków Kancelarii Senatu RP, WiD realizuje program wsparcia szkolnictwa polskiego na Ukrainie „Biało-czerwone ABC”.

¹⁰ Dyktanda organizuje się w różnych środowiskach polonijnych dość często. W naszym omówieniu uwzględniliśmy te organizowane na Wschodzie, o największej randze i najdłuższej tradycji.

Tabela 1. Uczestnicy Dyktanda Polskiego na Łotwie

	Liczba uczestników	Wiek uczestników	Wiek zwycięzcy
I Dyktando Polskie	81	13–80	14
II Dyktando Polskie	98	13–84	16
III Dyktando Polskie	105	13–69	16
IV Dyktando Polskie	130	13–70	16
V Dyktando Polskie	116	13–66	18
VI Dyktando Polskie	109	12–74	74
VII Dyktando Polskie	129	12–75	35
VIII Dyktando Polskie	136	10–68	19
IX Dyktando Polskie	101	12–77	23
X Dyktando Polskie	102	9–86	16

Źródło: opracowanie własne.

Uczestnicy to przede wszystkim mieszkańcy pięciu największych ośrodków skupiających Polonię łotewską (Daugavpils, Rezekne, Jekabpils, Ryga, Krasław)¹¹. Z oczywistych względów najliczniej reprezentowany był zawsze Dyneburg (Daugavpils), w którym dyktando się odbywało. Liczba uczestników rosła przez pierwsze cztery lata, a w kolejnych utrzymuje w granicach 101–136 osób, gdyż selekcja kandydatów dokonuje się na etapie eliminacji szkolnych. Rozpiętość wiekowa jest uderzająca – od 9 do 86 lat. To przykład pięknej integracji międzypokoleniowej i dowód, że omawiany projekt odpowiada na zróżnicowane potrzeby społeczności, do której jest adresowany. Wśród zwycięzców wyraźnie dominują osoby młode (14–25 lat), co nie dziwi w kontekście zmienności norm ortograficznych, ale jedną z edycji wygrała osoba 74-letnia. Również wśród osób wyróżnionych w prawie wszystkich dyktandach znajdują się osoby wiekowe. Młodzież startująca w dyktandzie

¹¹ Szerzej o historii i teraźniejszości Polonii łotewskiej zob. Jurzysta, Urlińska (2010).

swoje kompetencje ortograficzne podnosi w szkole, satysfakcjonujące wyniki osób starszych pokazują, że językiem polskim na Łotwie posługuje się nie tylko młodzież ucząca się. Dobrą znajomość języka polskiego przechowały także starsze pokolenia, niemające możliwości nauki w polskiej szkole. Stopień znajomości języka polskiego wypracowały samodzielnie. Nie jest to jednak powszechna wśród starszego pokolenia Polaków na Łotwie tendencja, dlatego organizatorzy Dyktanda wprowadzili pozakonkursowe honorowe wyróżnienie – dla najstarszego uczestnika. Pragną w ten sposób symbolicznie uhonorować pokolenie „dziadków”, dzięki którym język polski na Łotwie przetrwał, mimo braku polskiego szkolnictwa w tym kraju¹².

4. Koncepcja dyktand

Dyktanda mają długą tradycję w kształceniu językowym i pełnią zróżnicowane funkcje. Mogą służyć wprowadzeniu nowego materiału ortograficznego (dyktanda wprowadzające), wyjaśnianiu reguł ortograficznych i wyrobieniu nawyków poprawnego pisania (dyktanda utrwalające) lub sprawdzeniu stopnia opanowania przez uczniów określonych umiejętności (dyktanda sprawdzające) (por. Krzyżyk, 2007). Funkcje dyktanda polskiego za granicą z oczywistych powodów są jednak inne. Przede wszystkim dyktanda takie służą promocji kultury języka polskiego i polskości.

Zgodnie z wyjściowym założeniem tekst dyktanda powinien stanowić sensowny kompromis między jak najbardziej naturalnym tekstem polskim a koniecznością wyłonienia zwycięzcy¹³. Chodziło o to, aby dyktanda opowiadały konkretne historie i promowały Polskę oraz wspólną historię polsko-łotewską (np. dyktando pokazujące piękno Łatgalii, dawnych polskich Inflant). Uznano, że łotewscy Polacy, kształceni za granicą, na co dzień funk-

¹² Szkolnictwo polskie na Łotwie odrodziło się dopiero po rozpadzie ZSRS, pierwsze polskie szkoły w Daugavpils i Rydze powstały w 1991 roku.

¹³ Anna Kietlińska jest pomysłodawczynią przedsięwzięcia i jego organizatorką, a Elżbieta Awramiuk – autorką wszystkich dotychczasowych tekstów dyktand.

cjonujący w innej rzeczywistości językowej, będą mieli większe niż Polacy w ojczystym kraju kłopoty z ortografią, więc budowanie tekstu najeżonego trudnościami nie ma zbytniego sensu. Jednak z drugiej strony świadomość, że trzeba wybrać zwycięzcę spośród wielu uczestników, motywowała do zbudowania takiego tekstu, z którym także native speakerzy w Polsce mogliby mieć problemy. Z tego powodu teksty dyktand, obok wyrazów raczej niesprawiających trudności wykształconym Polakom, takich jak wyrazy z ó/u, ź/rz, h/ch, zawierały bardziej wyrafinowane problemy ortograficzne. Należą do nich pisownia oparta na zasadzie konwencjonalnej, czyli pisownia łączna i rozdzielna oraz pisownia wielką lub małą literą, ale także trudne ortograficznie wyrazy o niskiej frekwencji w praktyce pisarskiej przeciętnego Polaka. Powyższe założenia odzwierciedlają tematy i teksty kolejnych dyktand:

- I. „Wymarzone wakacje” (o planach wakacyjnych i wakacjach Grażyny)
- II. „Języki” (o małych jeżach znalezionych w ogrodzie przez Grzegorza)
- III. „Podróż na dwóch kółkach” (o motocyklowej wyprawie Janusza wokół Polski)
- IV. „Spacer po zoo” (o zwiedzaniu warszawskiego ogrodu zoologicznego)
- V. „Kotki” (jak Bożena z Marzenką uratowały porzucone kocięta)
- VI. „Piękno Łatgalii” (o krajobrazie okolic Dyneburga)
- VII. „Kuchnia polska” (o typowych potrawach kuchni polskiej)
- VII. „Wspólna lektura” (o akcji Narodowe Czytanie)
- XI. „Spróbuj czegoś nietuzinkowego” (o hobby i weekendowych aktywnościach)
- X. „Język ojczysty” (o Międzynarodowym Dniu Języka Ojczystego)

Ze względu na to, że reguły pisowni w niektórych wypadkach nie są jednolite, przyjmowano, że wszelkie wątpliwości będą rozstrzygane w oparciu o WSO PWN¹⁴.

¹⁴ Zgodnie z powszechną opinią aktualny duży słownik ortograficzny opracowany przez PWN stanowi najbardziej wiarygodne źródło normy ortograficznej (por. Saloni, 2018; Smuga, 2018). Punktem odniesienia dla autorki tekstu dyktand był *Wielki słownik ortograficzny PWN*, wydanie trzecie, poprawione i uzupełnione, z 2011 roku. WSO PWN jest dostępny online: <https://sjp.pwn.pl/so/WSO;4532593.html>.

Dyktanda nie są zbyt długie (liczą ok. 175–195 wyrazów rozumianych jako ciąg liter od spacji do spacji) i mimo ogólnego odczucia przez uczestników i organizatorów jego łatwości (por. Awramiuk, 2012) zawierają wiele pułapek ortograficznych. Wszystkie teksty dyktand uwzględniały wyrazy z następującymi trudnościami:

- 1) pisownia nazw własnych (*Paryż, Hubert, Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego*),
- 2) pisownia *nie* z różnymi częściami mowy (*niełatwy, nie znalazł, niekiedy*),
- 3) pisownia przysłówków, przyimków i wyrażen przyimkowych (w *okamgnieniu, naprędce, gdzieśgdzie*),
- 4) pisownia *rz – ż* (*krzyżacki, rzeżucha, wzdłuż*),
- 5) pisownia *ó – u* (*przyprószony, ogórek, trucht*),
- 6) pisownia *ch* (*chaotycznie, wachlować, chochoł*),
- 7) pisownia *h* (*Hańcza, zahaczyć, Podhale, harce, harde*),
- 8) pisownia *ę i q* w wygłosie i w śródgłosie (*naprawdę, córka, tętniący, żądny*),
- 9) pisownia nazw pospolitych związanych z tematyką dyktanda (*opel, lemur, kuweta*),
- 10) pisownia wyrazów o charakterze literackim (*wyimaginowany, nicnierobienie, spuścizna*).

Większość tekstów dyktand sprawdzała pisownię:

- 1) partykuły *-by* z różnymi częściami mowy (*warto by, należałoby, żeby*),
- 2) liczebników (*dziewięcioletni, dwudziestego pierwszego, dwuipółletnie*),
- 3) przedrostów obcych i rodzimych (*arcysłodkie, superupały, przeogromny*),
- 4) przymiotników od nazw własnych (*Mickiewiczowski, mazurski, zachodnioeuropejski*),
- 5) przymiotników od wyrażen przyimkowych (*przychotelowy, ponemiecki, corocznie*),
- 6) przymiotników złożonych i wyrażen przymiotnikowych (*wszystkożerne, czarno-białe, nowo powstały*),
- 7) *h* (*hamak, hardy, błahy*),
- 8) *om, on, em, en* w śródgłosie (*skonstruować, kontemplować, enklawa*),
- 9) końcówek fleksyjnych rzeczowników rodzaju żeńskiego zakończonych na *-ja, -ia, -ea* (*metropolii, szyi, ideę*).

Ponieważ organizatorzy założyli, że nadrzędnym celem dyktanda jest kształcenie świadomości i sprawności językowej uczestników i nauczycieli języka polskiego na Łotwie, przyjęli, że po każdym dyktandzie nastąpi wyjaśnienie, jak należało je poprawnie napisać. Wystąpieniom tym towarzyszą prezentacje, a ich rolą jest także wizualizacja niektórych wyrazów i fraz wykorzystanych w dyktandzie. Oczywiście nie sposób przecenić tu rolę samodzielnego przygotowania się uczestników do dyktanda, gdyż sam fakt podjęcia decyzji o udziale wpływa na nich pozytywnie, ponieważ starają się oni przypomnieć sobie zasady pisowni i prawdopodobnie ćwiczą ortografię przed dyktandem. O takim podejściu uczestników do wydarzenia świadczą wyniki ankiety przeprowadzonej w roku 2019 wśród nauczycieli, których uczniowie uczestniczyli w dziesiątej edycji dyktanda. Wszyscy ankietowani przyznali, że uczniowie podejmują decyzje o udziale samodzielnie, bez nauczycielskiego „przymusu”. Otrzymują też wsparcie nauczyciela prowadzącego. Aż 91% ankietowanych nauczycieli deklaruje pomoc okazywaną uczniom w przygotowaniu do dyktanda. Wspólnie z nimi analizują wcześniejsze teksty pisane podczas Dyktanda Polskiego na Łotwie (taką formę przygotowania wskazuje 64% nauczycieli), ćwiczą poprawność zapisu słów, których reguły pisowni były sprawdzane w poprzednich edycjach dyktand polskich (36% wskazań). Wielu nauczycieli wprowadza też różnorodne ćwiczenia ortograficzne, nie sugerując się Dyktandem Polskim na Łotwie w ogóle (82% ankietowanych).

5. Kompetencje ortograficzne uczestników dyktand polskich na Łotwie

Prace uczestników dyktanda reprezentują zróżnicowany poziom¹⁵. Obok tekstów, które zostały napisane czytelnie i poza kilkoma błędami ortograficznymi i interpunkcyjnymi stanowiły poprawny tekst polski, znalazły się i takie, w których większość wyrazów była zdeformowana, niedokończona, niepoprawna. Jedynie raz zdarzyło się, że dyktando zostało napisane

¹⁵ Sprawdzane są dokładnie prace wszystkich uczestników, nie tylko tych najlepszych.

bezbłędnie. Mistrz Ortografii Polskiej na Łotwie w roku 2019 nie popełnił ani jednego błędu ortograficznego, zrobił jedynie dwa błędy interpunkcyjne. Dodajmy przy tym, że w roku 2019 odnotowano też pracę poprawną pod względem interpunkcyjnym, choć z kilkoma błędami ortograficznymi.

Już pierwsze dyktando uświadomiło, że istnieją miejsca wyjątkowo trudne dla uczestników ze względu na kontekst ich kontaktu z językiem polskim. Poza takimi trudnościami ortograficznymi, które sprawiają kłopot także natywnym użytkownikom języka w Polsce, np. rozróżnienie przymiotników złożonych i wyrażeń przymiotnikowych (por. Dyszak, 1993; Ginter, 2016; Malinowski, Polański, 2013), pisownia cząstki *by*, szczególnie po spójnikach (por. Kosek, 1999; Saloni, 2005), pisownia partykuły *nie* z rzeczownikami odsłownymi i z imiesłowami, szczególnie biernymi (por. Nowowiejski, 2004; Saloni, 2001), trudność Polonii łotewskiej sprawiają nazwy własne (szczególnie nazwy geograficzne, np. *Okęcie*, *Białowieża*, *jezioro Hańcza*, *Mrzeżyno*, *Międzyrzecz*, *Jezioro Ełckie*), pochodzące od nazw własnych przymiotniki (np. *słowacki*, *śródziemnomorski*, *gruziński*, *nadbużański*, *dolnośląski*) oraz wyrazy rzadkie, o charakterze literackim (np. *wyimaginowany*, *muskane*, *w okamgnieniu*, *ni stąd ni zowąd*, *tudzież*, *żwawo*, *czmychający*, *naprędce*, *wtę i we wtę / wte i wewte*, *pazucha*, *scheda*). W odniesieniu do nazw własnych trzeba dodać, że w tym wypadku największym problemem nie jest – jak w wypadku użytkowników w Polsce – operowanie wielką i małą literą, ale ogólnie postać graficzna zapisywanych ciągów.

Niestandardowość i wielowariantowość zapisów niektórych wyrazów bywa zaskakująca. Niektórzy uczestnicy mają wyraźny problem ze zrozumieniem znaczenia dyktowanych fraz, wydaje się, że piszą, opierając się jedynie na słuchu. W wielu wypadkach prawdopodobnie nigdy nie zetknęli się z formą graficzną dyktowanego wyrazu ani z samym wyrazem. Dowodem różnego stopnia zniekształceń powstających przy odbiorze oraz niezrozumienia dyktowanych wyrazów są bezsensowne ciągi literowe (np. zamiast *Okęcie* – **Okięcie*, **ochecie*, **ochęcie*, **okęście*, **okencie*, zamiast *ni stąd ni zowąd* – **ni stąd ni zobąd*, **nistąd ni nizobąd*, **nistont nizowąd*, **by stąd nie zowond*) lub zapisywanie wyrazów zbliżonych słuchowo do dyktowanych, jednak zupełnie innych (np. zamiast *Okęcie* – **okręcie*, zamiast *jeżowce* – **wieżowce*, zamiast *na*

bieżący – *na pierzacy, zamiast odprężenia – *ot prężenia). Wielość i nietypowość zapisów frazy *na śródziemnomorskich plażach* (np. *śródziemno morski, śrudroroński, wśród ziemnomorski, Śrudziemnomorski, śrud ziemno morski, Średniomorski, śrudziemnomorski, wśród Ziemnomorski, śród morski, wśródśredniomorski*) czy *jeziro Gopło* (np. **jeżoro Kopło, *Jeziro Kopło, *jeziro „Bopto”, *jeziro Gobło, *jeziro kopło, *jeziro gopło*) zdaje się sugerować, że nazwy geograficzne rzadko pojawiają się na lekcjach języka polskiego poza Polską. Prawdopodobnie – podobnie jak w Polsce – dominują na nich teksty literackie, na których kształci się kompetencję literacko-kulturową¹⁶, jednak w Polsce dzieci mają kontakt z tekstami innego typu zarówno na pozostałych lekcjach (geografii, historii, biologii itp.), jak i w rzeczywistości pozajęzykowej – posługiwanie się językiem polskim wykracza poza mury szkolne. Młodzież polska na Łotwie nazwy geograficzne zdecydowanie częściej widzi i słyszy w łotewskiej wersji językowej. Być może też zasady zapisu nazw geograficznych nie są wystarczająco przywoływane na lekcjach – nauczyciele koncentrują się bardziej na innych problemach ortograficznych.

Na taki stan rzeczy wskazują również wyniki ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli języka polskiego na Łotwie¹⁷. Nauczyciele zostali poproszeni o zdiagnozowanie, z jakimi problemami ortograficznymi mierzą się najczęściej ich uczniowie. Prawie wszyscy przyznali, że największą trudność sprawia uczniom pisownia wyrazów zawierających *ó/u, ź/rz, h/ch* (91% ankietowanych), na kolejnym miejscu umieścili pisownię *nie* z różnymi częściami mowy (72% wskazań), dalej pisownię *ę* i *ą* w wygłosie i w śródgłosie oraz pisownię *om, on, em, en* w śródgłosie (po 64% wskazań). Tylko 36% z nich dostrzega problem pisowni przymiotników złożonych i wyrażen przymiotnikowych, a niewiele więcej (45%) sygnalizuje kłopoty w zakresie pisowni nazw

¹⁶ W tym kontekście zastanawia wielość niepoprawnych zapisów wyrażenia jezioro Gopło. Jest to w szkolnej edukacji polonistycznej najbardziej rozpoznawalna nazwa jeziora, związana z polskimi protoplastami, legendami wielkopolskimi czy też z *Baladyną* J. Słowackiego, która pojawia się na lekcjach języka polskiego w polskich szkołach na Łotwie jako lektura.

¹⁷ Wypowiedziało się w niej 11 nauczycieli z Polski na 16 oddelegowanych przez ORPEG na Łotwę.

własnych. Rozdźwięk między wskazaniami nauczycieli a spostrzeżeniami wynikającymi z analizy dyktand na przestrzeni dziesięciu lat może sugerować, że nauczyciele bardziej koncentrują się na „standardowych regułach ortograficznych”, bo niskie kompetencje uczniów w tym zakresie sami szybko diagnozują. Tym samym rzadziej na lekcjach języka polskiego pojawia się kwestia zapisu nazw własnych, zwłaszcza geograficznych, rzadziej ćwiczy się też zapis liczebników i przymiotników złożonych. Taką interpretację sugerują również zapisy w ankiecie. Nauczyciele musieli w niej określić, czy przygotowują dyktanda własne. Tylko połowa przyznała, że korzysta z tej formy ćwiczeń. Przygotowywane przez nich dyktanda najczęściej dotyczyły: ogólnych zasad ortografii, pisowni wielką i małą literą, pisowni *rz/ż, ó/u, ch/h*, pisowni *ą* i *ę*, zapisu spółgłosek miękkich, pisowni *nie* z różnymi częściami mowy. Tylko jedna osoba przyznała, że jej dyktanda sprawdzają znajomość pisowni nazw własnych, w tym nazw geograficznych.

W dyktandach napisanych przez uczestników znalazły się także błędne zapisy wyrazów, które – wydawałoby się – nie zawierają trudności ortograficznych. Przykładowo, *scyzoryk* w realizacjach uczestników ulegał następującym deformacjom: **scizowek*, **scezowek*, **scyzorik*, **zyczorek*, **scyzorek*, **ztyzorek*, a fraza *włóczki i muliny* była zapisywana jako: **bulczki i koliny*, **włóczki i moliny*, **łóczki i maliny*, **w łóczki i w maliny*, **włóczki i buliny*, **pluczki i muliny*. Kłopotliwe dla uczniów okazały się słowa o konotacjach literackich i słownictwo bardziej specjalistyczne, wynikające z określonej tematyki dyktanda. Nie była to jednak terminologia związana z niespotykanymi dziedzinami życia człowieka. Okazało się, że zakres słownictwa osób uczących się języka polskiego na Łotwie ma swoje specyficzne uwarunkowania.

I tak w dyktandzie „Jerzyki” kłopotliwe okazały się słowa: *Grzegorz*, *Jerzyk*, *jeżyk*, *chrząszcze*, w dyktandzie „Podróż na dwóch kółkach” piszący robili błędy w wyrazach: *białostoczanin*, *pół-Łotysz*, *marka Suzuki*, *Janusz*, *źbiki*, *tchórze*, *wiewiórki*, *borsuki*, *puchacze*, *źmije*. Kolejny rok przyniósł piszącym wiedzę w zakresie pisowni nazw poszczególnych zwierząt. Trudne były dla nich nazwy: *zoo*, *puma*, *zółw błotny*, *lemur*, *mrówkojady*, *kangury*, *strusie*, *tukan*, *meduza*. Dyktando „Kotki” pokazało, że wielu uczestników

dyktanda miało problemy z zapisem zdrobnień (*papucie, kocięta*), imion: *Bożena, Marzenka, Hubert*, a także słów związanych z „kocią tematyką” (*prążki, kuwety*). „Piękno Łatgalii” stało się okazją do poznania słów z zakresu nauki geografii (*płaskowyż, kotliny, rzeczulka, wąwóz, podłoże, ściółka, mikrokosmos, wszechświat*). „Kuchnia polska” utrwaliła z kolei poprawny zapis słownictwa powiązanego z kulinariami (*żurek, rosół, chrzan, żurawina, rzeżucha, homary, śledź, rzepa, jeżyny*), zaś dyktando poświęcone hobby „Spróbuj czegoś nietuzinkowego” – słownictwo, którym można opisać własne zainteresowania (*haftowanie, włóczki, muliny, sushi, hobby, ferie, inżynier mechanik*).

Dyktanda „Wspólna lektura” i „Język ojczysty” zasygnalizowały piszącym potrzebę pochylenia się nad słowami służącymi do opisu własnego stosunku do języka oraz wydarzeń służących popularyzacji języka ojczystego. Te dwa dyktanda okazały się łatwiejsze dla piszących. Być może dlatego, że dobrane w tekstach słownictwo nie budziło ich zdziwienia, a jako że sami uczestniczyli w działaniach, o których była mowa w tekstach (akcja „Narodowe Czytanie”, nauka języka ojczystego), mogli się skoncentrować na refleksji ortograficznej, a nie na dodatkowym rozpoznawaniu znaczenia słowa. Sprawdzający odnotowali więcej prac poprawnych, z mniejszą liczbą błędów. W roku 2019 w dyktandzie „Język ojczysty” nikt z laureatów nie zrobił więcej niż dwa błędy ortograficzne (Mistrz Ortografii Polskiej na Łotwie napisał je bezbłędnie). Na piętnaście wyróżnionych osób tylko jedna zrobiła pięć błędów ortograficznych. Pozostali oscylowali w przedziale dwóch–czterech błędów. Najczęściej usterki popełniano w słowach i wyrażeniach: *Narodowe Czytanie, on-line/online, Ogród Saski, wrocławianie, Podlasianie, „Wesele”, utwór wszech czasów, chochoł, internauci, prezydent, sondaż, Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego*.

Dziesięć lat Dyktanda Polskiego na Łotwie skłania do wniosku, że tego typu forma działania – nie jednorazowa, ale cykliczna, realizowana we współpracy ze środowiskiem lokalnym – może mieć ogromne znaczenie dla edukacji i promocji uczenia się języka ojczystego. Jego masowość (jest to dyktando ogólnołotewskie), towarzyszące nagrody i zainteresowanie mediów, budują szczególnie klimat wydarzenia elitarnego, rozpoznawalnego w środowisku

i mającego swoją rangę. Do dyktanda należy się przygotować – samodzielnie lub z pomocą nauczycieli. Wszyscy ankietowani nauczyciele przyznali, że przygotowują swoich uczniów. Dyktando Polskie na Łotwie stało się więc okazją do pochylenia nad kolejnymi zasadami ortograficznymi i rozszerzenia zakresu słownictwa uczestników. Uświadomiło zarówno organizatorom, jak i nauczycielom, że niektóre odstępstwa od norm ortograficznych w dyktandzie pisany za granicą mają swoje specyficzne uwarunkowania. Ta świadomość może skłonić do refleksji i posłużyć nauczycielom języka polskiego na Łotwie do ewentualnych korekt programowych w zakresie kształcenia językowego.

6. Doskonalenie dyktanda

Organizatorom dyktanda zależy na jego rozwijaniu i podejmują odpowiednie działania służące temu celowi. Przy okazji organizacji pierwszej tego typu imprezy na Łotwie metodą ankietową zebrano informacje, które pozwoliłyby lepiej zorganizować podobne spotkania w przyszłości (por. Awramiuk, 2012). Pytano tu m.in. o to, z jaką motywacją uczestnicy przystąpili do dyktanda i jak ocenili stopień jego trudności, a zebrane wyniki (np. postulat utrzymania odpowiedniego tempa dyktowania i stopnia trudności) wykorzystano przy kolejnych edycjach.

Po pierwszej edycji zdecydowano wzmocnić funkcję kształcącą dyktanda. Wydarzeniu towarzyszy – już po samym konkursie – wystąpienie (językoznawcy, polonisty) poświęcone wyjaśnieniu zasad pisowni wyrazów występujących w dyktandzie. Ta forma przekazywania informacji zwrotnych uczestnikom i ich nauczycielom ma w założeniu służyć samodoskonaleniu i ukierunkowywaniu pracy z przyszłymi uczestnikami dyktanda. Dyktandom towarzyszą też warsztaty adresowane do uczestników i nauczycieli.

Dziesiąta edycja Dyktanda Polskiego na Łotwie stała się okazją do ponownego przeprowadzenia ankiety, tym razem adresowanej do nauczycieli przygotowujących uczniów do udziału w tym przedsięwzięciu. Wypełniło ją 11 osób z czterech ośrodków (Daugavpils, Rezekne, Ryga i Krasław). Nauczycy-

ciele pytani, czy dostrzegają zalety Dyktanda Polskiego na Łotwie w kontekście własnej pracy, w zdecydowanej większości (9 osób) odpowiedzieli twierdząco. Zaliczyli do nich aspekt integrujący (*integracja zespołu, wycieczka krajoznawcza*), wymiar praktyczny (*ćwiczenia praktyczne, wykorzystanie w praktyce poznanych informacji*), wzrost motywacji (*większa motywacja uczniów, świetna motywacja do dalszej nauki języka polskiego, pozytywna motywacja*), podkreślali także wymiar kształcący (*większa świadomość językowa uczniów, robią postępy, lepiej piszą (robią mniej błędów), są bardziej świadomi reguł ortograficznych*). W pytaniu o funkcje takiego dyktanda wszyscy ankietowani wskazali na promowanie kultury języka ojczystego, a większość (9 osób) także na kształcenie świadomości i sprawności językowej uczestników oraz fakt, że jest to wydarzenie kulturalne, towarzyskie, podtrzymujące związki z Polską. Jedna osoba dodała, że dla nauczycieli sprawdzanie dyktand jest formą warsztatów. Nikt nie zaproponował zmian merytorycznych, a jedna osoba proponowała zmianę organizacyjną – wprowadzenie kategorii wiekowych.

7. Podsumowanie

Pomysł organizowania zagranicznej edycji ogólnopolskiego dyktanda zyskał aprobatę łotewskiej Polonii. Dyktando Polskie na Łotwie stało się nie tylko okazją do podtrzymywania kontaktów z ojczyzną przodków i kulturą polską, a także z innymi członkami polonijnej wspólnoty. Jest wydarzeniem kulturalnym i towarzyskim, które integruje społeczność polonijną danego kraju, pomaga podtrzymywać więzi z Polską i realizuje swój podstawowy cel, jakim jest promocja języka polskiego. Podjęcie decyzji o uczestnictwie w dyktandzie sprawia, że jego potencjalni uczestnicy intensyfikują kontakt z językiem polskim, przez co kształcą własną świadomość i sprawność językową. Każdej edycji towarzyszy wnikliwa analiza wyników, której celem jest rozpoznanie specyfiki trudności, jakie napotkali uczestnicy dyktanda. Wnioski z tej analizy służą przede wszystkim nauczycielom języka polskiego na Łotwie.

Dyktanda polskie za granicą stanowią – obok olimpiady literatury i języka polskiego, konkursów recytatorskich, festiwali, wydarzeń artystycznych czy warsztatów – jedną z form podtrzymywania więzi z Polakami za granicą. Organizowane z należytą pieczołowitością, pełnią funkcję promocyjną, integracyjną i kształcącą. Dyktanda Polskie na Łotwie odgrywają podobną rolę, robią to doskonale i pozostaje mieć nadzieję, że będą kontynuowane.

Bibliografia

- Awramiuk E. (2012), *I Dyktando Polskie na Łotwie*, w: A. Kietlińska (red.), *Polonistyka za granicą. Tradycje i perspektywy. Wybór tekstów pokonferencyjnych* (s. 135–152), Białystok: Prymat.
- Dyszak A. (1993), *Średnio zamożny i mało wartościowy czy średniozamożny i mało wartościowy?*, „Język Polski”, 4–5, 340–344.
- Ginter J. (2016), *Rola internetowych poradni językowych w procesie normalizacji pisowni polskiej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurzysta K., Urlńska M.M. (2010), *Szkolnictwo polskie na Łotwie*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy* (s. 143–182), Białystok–Cieszyn–Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB.
- Malinowski M., Polański E. (2013), *O trudnościach w pisowni zestawień apozycyjnych*, „Poradnik Językowy”, 1, 80–92.
- Kosek I. (1999), *O kłopotach z pisownią cząstki by (na przykładzie połączeń ze spójnikami i zaimkami)*, „Poradnik Językowy”, 2–3, 35–38.
- Krzyżyk D. (2007), *O różnych typach dyktand*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, 19, 129–143.
- Nowowiejski B. (2004), *Glosa do wyników kontroli realizacji ustawy o języku polskim*, „Białostockie Archiwum Językowe”, 4, 133–147.
- Saloni Z. (2001), *O pisowni nie – i może innych sprawach*, „Poradnik Językowy”, 7, 12–17.
- Saloni Z. (2005), *O kodyfikacji polskiej ortografii – historia i współczesność*, „Nauka”, 4, 71–96.

- Saloni Z. (2018), *W stulecie niepodległości i „ustalonej” pisowni polskiej*, „LingVaria”, 2(26), 127–140.
- Smuga Z. (2018), *Ilu ojców mają odkrycia naukowe? O pisowni nazwisk złożonych*, „Język Polski”, 1, 35–48.
- WSO PWN: *Wielki słownik ortograficzny PWN*, red. E. Polański (2011), wyd. III, Warszawa: PWN.

Summary

10 YEARS OF THE POLISH DICTATION IN LATVIA

The article attempts to summarise all the previous editions of the Polish Dictation in Latvia, an event which has been organised for 10 years by the Podlaskie branch of the “Wspólnota Polska” association with financial support from the Polish Senate. For a decade, the Dictation has become a well-known brand and has supported Polish language learning and teaching in Latvia. Its participants are Poles from Daugavpils, Riga, Rezekne and Kraslava, cities with the largest number of people of Polish descent in Latvia. The authors discuss the content and the motivational function of the Polish Dictation in Latvia – the idea behind it and its role in mother tongue education in bilingual Polish-Latvian schools. Moreover, they demonstrate that from an educational perspective, the Polish Dictation in Latvia has become a tool to assess the spelling competence of Polish language learners.

KEYWORDS: mother tongue, Polish language learning and teaching in Latvia, spelling competence, dictation

KATARZYNA GORZELSKA

*Szkoła Polska im. 7. Eskadry Kościuszkowskiej
przy Konsulacie Generalnym RP w Chicago*

Język polski jako narzędzie komunikacji uczniów szkół polonijnych w Chicago

STRESZCZENIE: Zróżnicowany stosunek przedstawicieli poszczególnych fal emigracyjnych i ich potomków (urodzonych w Ameryce, świadomych polskiego pochodzenia) do języka polskiego jest źródłem zainteresowania wielu badaczy (por. Doroszewski, 1938; Gruchmanowa, 1988; Dubisz, 2007; Lipińska, 2007). Niniejszy artykuł traktuje język polski jako odziedziczony język młodzieży (dzieci emigrantów bezpośrednich) i dotyczy zakresu komunikowania się w tym języku uczniów szkół polonijnych w Chicago. Celem jest zwrócenie uwagi na język jako narzędzie, które wiąże się ściśle m.in. z kulturą, tożsamością oraz religią. Analizie poddano różnorodne aspekty używania języka oraz stosunek badanych do polszczyzny odziedziczonej. Wyniki badania dowodzą, że język młodzieży, mimo różnego stopnia jego opanowania, odgrywa ważne role w życiu pierwszego pokolenia polonijnego.

SŁOWA KLUCZOWE: język jako narzędzie, język odziedziczony, komunikacja językowa

1. Wprowadzenie

Jedna z największych zbiorowości osób polskiego pochodzenia poza granicami kraju znajduje się w USA¹, zaś do najbardziej polskich miast poza

¹ Szacunkowe dane spisu powszechnego U.S. Census 2017 określają zbiorowość osób polskiego pochodzenia w USA na 9 012 085. Podana liczebność podlega ciągłym

Polską zaliczane jest Chicago. Szacuje się, że polska populacja w stanie Illinois stanowi 7,5% i wynosi 900 815 osób². Dynamiczne zmiany w życiu Polonii amerykańskiej i coraz większa rola nowej emigracji powodują zróżnicowanie stosunku do języka polskiego przedstawicieli poszczególnych fal emigracyjnych i ich potomków, urodzonych w Ameryce, świadomych polskiego pochodzenia.

Język jest uniwersalnym narzędziem w relacjach międzyludzkich. To środek, dzięki któremu spełniane są potrzeby indywidualne oraz zbiorowe. Język nie tylko opisuje rzeczywistość i grupy swoich użytkowników, ale także służy osiąganiu celów. Przedmiotem moich badań stał się język polski używany przez uczniów szkół polonijnych w Chicago w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Język ten rozpatruję przede wszystkim jako narzędzie komunikacji, ale także jako język kultu religijnego i narzędzie kultury³. W związku z tym zwracam uwagę na różnorodne aspekty używania języka – język komunikacji (w rodzinie, w kręgu przyjaciół oraz sąsiadów polskiego pochodzenia, z Polakami z Polski), język wewnętrzny, wybory językowe dotyczące języka nabożeństw oraz sytuacji opisujących emocje; **stosunek badanych do polszczyzny** (motywy uczenia się języka polskiego, skala ważności języka polskiego w USA, sytuacje unikania języka polskiego, znaczenie języka polskiego w życiu młodzieży, postawy wobec zachowania języka przodków) oraz do **polskiej kultury** (zainteresowania środkami masowego przekazu w języku polskim).

Język oddziałuje na wszystkie sfery życia i jest narzędziem, za pomocą którego odnajdujemy się w świecie. Analiza obszarów językowych dotyczących codziennego życia młodzieży bez wątplenia ukazuje postawy nastolatków wobec języka polskiego. Przedstawia także ich sposób myślenia, wyrażania siebie i kreowania własnej rzeczywistości kulturowej.

zmianom, zob. <https://data.census.gov/cedsci/table?g=0100000US,.04000&tid=ACSDT1Y2017.B04006&q=B04006>, dostęp: 25.04.2020.

² Zob. <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmk>, dostęp: 10.06.2018.

³ Mazur stwierdza, iż „język nigdy nie egzystuje w izolacji, lecz jest w sposób naturalny związany z kulturą” (2007: 41).

2. Podstawa materiałowa i metoda pracy

W niniejszym artykule stosuję metodę badawczą i metody opisu analiz z zakresu zwłaszcza socjolingwistyki oraz glottodydaktyki. Główny materiał badawczy dla przeprowadzonej przeze mnie analizy stanowią ankiety zebrane wśród nastolatków w Chicago w latach 2017–2018. Narzędzie badawcze (kwestionariusz ankiety, zob. Aneks) zawierało 18 pytań o charakterze zamkniętym (wybór jednej lub kilku odpowiedzi) oraz otwartym (młodzież wyrażała swoje zdanie w formie pisemnej).

W badaniu wzięła udział grupa młodzieży (210 osób) z kilku szkół polonijnych w Chicago, których rodzice należą do emigrantów bezpośrednich, tzw. pierwsze pokolenie emigracyjne⁴ (Lipińska, 2013: 35; Sękowska, 2011: 215). Wszyscy informatorzy pochodzą z polskich rodzin. Respondenci byli w wieku pomiędzy czternastym a siedemnastym rokiem życia. Do badanej grupy należą osoby urodzone w Ameryce oraz te, które przybyły do USA we wczesnym wieku dziecięcym (do trzeciego r.ż.). Uczniowie przynależą do tzw. pierwszego pokolenia polonijnego⁵ (Lipińska, 2007: 358–359).

Młodzież w 86% pochodzi z rodzin, w których oboje rodzice są Polakami. Niektórzy rodzice nastolatków nie mówią dobrze w języku angielskim, co ma znaczenie w rodzinnej komunikacji językowej. Znajomość języka angielskiego jest kompletna u wszystkich respondentów, a języka polskiego – w stopniu zróżnicowanym. Wszyscy uczyli się języka polskiego w domu oraz szkole sobotniej.

Przyjmuję za Guadalupe Valdés (2001: 38), że użytkownik języka odziedziczony to osoba, która „wychowuje się w domu, w którym mówi się językiem innym niż angielski i która mówi lub przynajmniej rozumie ten język i jest w pewnym stopniu dwujęzyczna w tym języku i języku angielskim”. Polszczyzna poddanej badaniom grupy nastolatków jest językiem odziedziczonym⁶.

⁴ Emigracyjne (pierwsze) pokolenie to osoby, które wyjeżdżają z kraju.

⁵ Dzieci, które rodzą się poza Polską oraz te, które opuszczają ojczyznę wraz z rodzicami (Lipińska, 2007: 358–359).

⁶ Język odziedziczony „ewoluuje, ponieważ jest uczyony w szkołach polskich i dąży się do tego, aby nie różnił się od standardowej odmiany polszczyzny”. Szerzej na temat języka odziedziczony zob. E. Lipińska, A. Seretny (2013).

Pełną charakterystykę badanej grupy pod względem płci, miejsca urodzenia i wieku prezentują tabele 1–3.

Tabela 1. Płeć badanej grupy (%)

Opis	Ogółem	Dziewczęta	Chłopcy
Jednostka	210 osób	112 osób	98 osób
	100%	53%	47%

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Miejsce urodzenia badanej grupy (%)

Miejsce urodzenia	N = 210	100%
Polska*	31	14,7
Ameryka	179	85,3

* Młodzież urodzona w Polsce przybyła do USA w wieku 1–3 lat.

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Rozkład wieku badanej grupy

Wiek	N = 210	100%
14	50	23,8
15	60	28,6
16	60	28,6
17	40	19,0

Źródło: badania własne.

3. Rezultaty i dyskusja

Główny punkt mojego zainteresowania stanowił problem komunikacji młodzieży polskiego pochodzenia w języku polskim. Czy język polski służy jedynie komunikacji domowej? Czy jest on może także środkiem porozu-

miewania się w kontaktach „zewnętrznych” w innych grupach, jak np. krąg przyjaciół, wspólnota religijna czy sąsiedzka? Jeśli tak, to w jakim stopniu?

Na pytanie: *W jakich kontaktach posługujesz się językiem polskim?* uzyskałam zamieszczone w tabeli 4 odpowiedzi.

Tabela 4. Prowadzenie rozmów w języku polskim

Rodzaj kontaktu	Liczba oddanych głosów	%
z rodziną	201	96
w kościele	120	57
w polskiej szkole na lekcjach	83	39
w środowisku przyjaciół polskiego pochodzenia	80	38
na lekcjach religii	20	9

Źródło: badania własne.

Ankietowani w kontaktach z rodziną rozmawiają w większości wyłącznie w języku polskim (96% odpowiedzi)⁷. Kolejne deklaracje dotyczyły wyboru języka polskiego w kościele podczas mszy świętej (57%), na lekcjach w polskiej szkole (39%), w środowisku przyjaciół polskiego pochodzenia (38%) oraz na lekcjach religii (9%).

Uzyskane wyniki wskazują, że język polski w największym stopniu jest traktowany jako język komunikacji w rodzinie. Młodzi ludzie w większości posługują się językiem polskim w domu⁸. Służy on do wyrażania emocjonalnych

⁷ Uznaje się, że „rodzina jest pierwszym środowiskiem społeczno-emocjonalnym, w którym dziecko uczy się przeżyć psychicznych, reakcji na bodźce, na uczucia, uczy się także odczytywać innych i wyrażać siebie. Każda „rodzina ma swój własny świat, (...) swoje tajemnice, tradycje, zwyczaje, obyczaje” (Cudak, 2012: 31–32) i ma przede wszystkim swój język. Język domu rodzinnego to język, który dziecko przyswaja w sposób naturalny od urodzenia (Nikitorowicz, 1995: 212).

⁸ E. Lipińska i A. Seretny (2013: 2) stwierdzają, że język domowy jest „słuchowo-ustnym kodem stosowanym przez wszystkich członków rodziny w podstawowych domach (kontekstach interakcyjnych), obejmujących przede wszystkim dom, rodzinę,

więzi z członkami rodziny oraz zapewnia ciągłość tradycji rodzinnej. Według Janusza Ślusarskiego (2003: 54) jest to funkcja socjalizująca, tzn. funkcja jednoczenia członków danej społeczności (narodu).

Język daje możliwość przeżywania podobieństwa z innymi w grupie oraz świadomość różnic wobec innych grup. Język to także przyczyna określonego nastawienia, stereotypu, uprzedzenia, agresji, ale również empatii, bliskości i zaufania. W znaczeniach słów zawiera się system aksjologiczny wyznawany przez wspólnotę użytkowników języka, który ucząc się języka, przyswajamy sobie podświadomie (Ślusarski, 2003: 54).

Polszczyzna badanej grupy jest narzędziem służącym nie tylko kontaktom rodzinnym, a także środowiskowym. Rodzice młodych respondentów to emigranci, którzy swoje przywiązanie do kraju, a w tym do religii oraz kultury, przekazują swoim dzieciom w sposób naturalny poprzez język.

Ponad połowa badanej młodzieży posługuje się językiem polskim do wyrażania wiary katolickiej. To język praktyk religijnych, w których młodzież uczestniczy (język liturgii)⁹. Wynik badania wskazuje, że dla młodego pokolenia religia jest związana z krajem pochodzenia rodziców. Respondenci traktują także język polski jako język edukacji religijnej (młodzież uczy się religii w języku polskim, a dzięki temu wzbogaca słownictwo sakralne). Jednakże tylko 9% uczniów przyznało się do prowadzenia rozmów w języku polskim na zajęciach z religii. Młodzież za ważniejsze uznała inne sytuacje komunikacji w języku polskim i część osób pominęła tę odpowiedź.

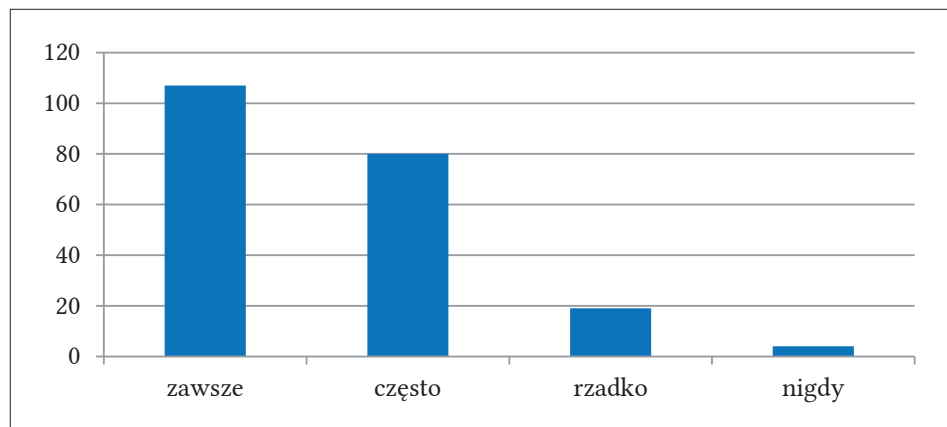
kościół i/lub społeczność etniczną”. S.M. Park (2013) uważa, że zaangażowanie rodziców i środowisko rodzinne w utrzymaniu języka odziedziczonego przez dzieci jest niezbędne. Przedstawione przez niego badania pokazują ogromną rolę rodziców w zachęcaniu uczniów do podtrzymywania znajomości języka.

⁹ Warto zaznaczyć, że od początku formowania się skupisk polonijnych w USA polska wersja katolicyzmu była niezwykle ważna dla wychodźców. W obcym etnicznie i religijnie otoczeniu stanowiła namiastkę kraju rodzinnego, zapewniając emigrantom „swojską przestrzeń na obcej ziemi” (Posern-Zieliński, 2003: 49–55). Kościół katolicki obok działalności duszpasterskiej prowadzi również działalność edukacyjną wśród naszych rodaków na całym świecie (Mazur, 2007: 46). Własna etniczna parafia wraz z księżmi z Polski oraz z polskimi tradycjami religijnymi do dnia dzisiejszego jest jedną z ważniejszych instytucji życia na emigracji.

Język polski to język nauki w polskiej szkole sobotniej, do której uczniowie uczęszczają od najmłodszych lat. Język polski jest w tym przypadku narzędziem umożliwiającym pogłębianie wiedzy oraz podnoszenie poziomu wykształcenia. 39% młodzieży prowadzi rozmowy w języku polskim na zajęciach w polskiej szkole. Dla 38% badanych język polski służy do prowadzenia rozmów z przyjaciółmi polskiego pochodzenia. Respondenci w tej grupie wyrażają swoje myśli, emocje, uczucia w języku polskim nie tylko w domu, ale również w relacjach przyjacielskich.

Aby głębiej przyjrzeć się sytuacji językowej uczniów szkół polonijnych, zapytałam o intensywność użycia języka polskiego w środowisku rodzinnym. Na pytanie: *Jak często posługujesz się językiem polskim w domu?* młodzież odpowiedziała w następujący sposób: „zawsze” 51% (107 osób), „często” 38% (80), „rzadko” 9% (19), „nigdy” 2% (4) (por. wykres 1). Z analizy odpowiedzi wynika, że zdecydowana większość rozmawia w domu zazwyczaj po polsku, 89% stanowią odpowiedzi „zawsze” i „często”.

Wykres 1. Częstotliwość prowadzenia rozmów w języku polskim



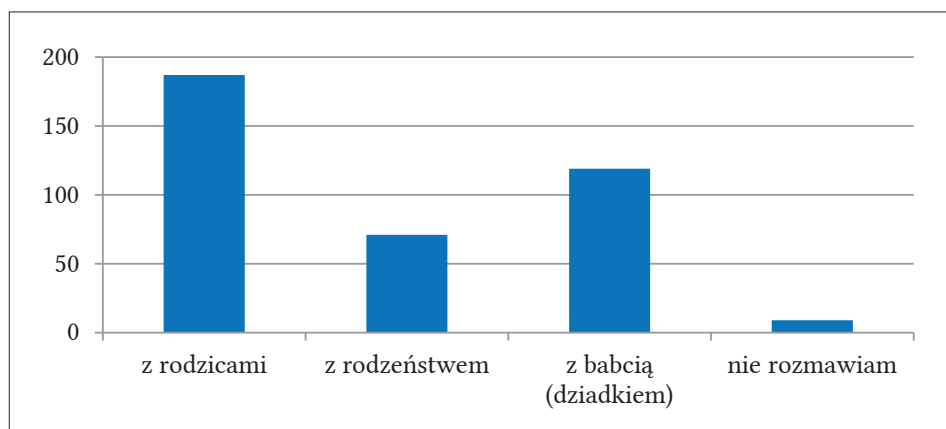
Źródło: badania własne.

Odpowiedzi „rzadko” i „nigdy” dały łącznie 11% (wynik dotyczy 23 osób). Na podstawie własnych obserwacji i rozmów z rodzicami mogę dodać, że czasami mimo wielkich chęci rodziców i prowokowania rozmowy w języku polskim nie udaje się zmobilizować młodzieży do używania języka odziedziczonego.

Ponadto niektórzy rodzice rozmawiają z dziećmi po angielsku, gdyż boją się, że jeśli będą używać tylko języka polskiego, to dzieci będą słabsze w języku angielskim lub nie poradzą sobie w szkole amerykańskiej. Część rodziców nie zna dobrze języka angielskiego i sami prowokują rozmowy w języku angielskim z dziećmi, żeby się od nich tego języka nauczyć. Podobne obserwacje opisują w swoich pracach Han Sol Kang (2012) oraz Guofang Li (2006). Polacy o mniejszej świadomości językowej nie dbają o język polski i nie starają się przekazywać go swoim dzieciom. W małżeństwach mieszanych komunikacja rodzinna w języku polskim jest rzadka lub nie ma jej wcale.

Kolejne pytanie ankiety dotyczące języka brzmiało: *Z kim w domu rozmawiasz po polsku?* Respondenci mogli wybrać od jednej do trzech z czterech odpowiedzi. Wyniki prezentuje wykres 2.

Wykres 2. Prowadzenie rozmów w języku polskim w domu



Źródło: badania własne.

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że zdecydowana większość badanych (187 osób) rozmawia w języku polskim z rodzicami, co stanowi 89%. Badania pokazują, że język polski służy komunikacji rodzinnej, w tym między dziećmi a ich dziadkami. Odpowiedź „rozmawiam po polsku z babcią (dziadkiem)” wskazało 119 uczniów (56%). Nie wszyscy dziadkowie nastolatków mieszkają w Stanach Zjednoczonych i mało którzy znają język angielski, dlatego część rodziców wymaga od dzieci nauki języka polskiego. Co więcej,

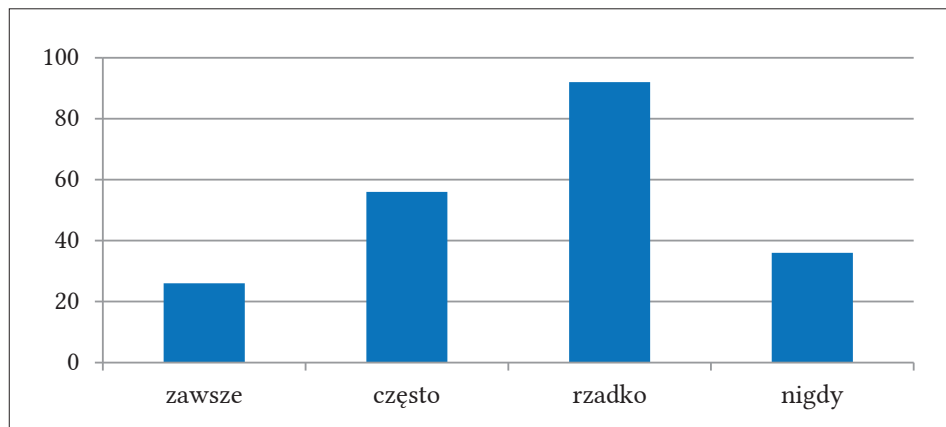
niektórzy uważają za niestosowne zwracanie się do starszych członków rodziny w języku innym niż język odziedziczony. Podobnie stwierdza Feng Liang (2018: 71) na podstawie swoich badań, które obejmowały rodziny koreańskie w USA. Według Tomasza Szlendaka (2012: 44) „dziadkowie są kulturowym oknem na przeszłość dla swoich wnuków”. Bez wątpienia pełnią ważne role w życiu dzieci i młodzieży, m.in. scalają rodzinę, są źródłem mądrości życiowej, historycznej oraz „zakorzenienia”, służą pomocą w odkrywaniu i formowaniu własnej tożsamości, wychowują, przekazują tradycje, kulturę itp. (Appelt, 2007: 79). Polacy od wieków cenili wychowanie międzypokoleniowe (Szpringer, Dąbrowska, 2011: 28–29; Fiszbak, 2018: 293), które jest silniejsze niż w kulturze zachodniej. Babcie i dziadkowie, przekazując język polski, zaszczepiają w młodzieży wartości polskiego dziedzictwa kulturowego.

Odpowiedzi „rozmawiam po polsku z rodzeństwem” udzieliło 71 uczniów (34%). Pierwsze dziecko w polskich rodzinach zazwyczaj zna język polski najlepiej z rodzeństwa, kolejne słabiej, a dzieci między sobą najchętniej rozmawiają w domu po angielsku. Co więcej, z przeprowadzonego badania wynika, że w domu nie rozmawia po polsku 8 nastolatków (3,8%).

Kolejne pytanie miało na celu ustalenie, jak często uczniowie, zamieszkali w Chicago i na przedmieściach miasta, w kontaktach interpersonalnych z innymi Polakami wybierają język polski. Trzeba pamiętać, że z jednej strony społeczność Polaków w tym mieście jest jedną z najliczniejszych w USA, co sprzyja utrzymywaniu relacji z rodakami, z drugiej zaś, jest to społeczność, która nie żyje w enklawie, ale funkcjonuje w społeczeństwie amerykańskim i jest otwarta również na jego wpływy. Na pytanie: *Jak często posługujesz się językiem polskim w kontaktach z przyjaciółmi?* młodzież odpowiedziała w następujący sposób: odpowiedzi „zawsze” udzieliło 26 osób, co daje 12%, „często” 56 (27%), „rzadko” 92 (44%), „nigdy” 36 (17%) (zob. wykres 3).

Uzyskane wyniki różnią się znacznie od poprzednich dotyczących prowadzenia rozmów po polsku z rodziną. Należy zaznaczyć, że w wielu przypadkach młodzież posiada przyjaciół z różnych kręgów kulturowych i w kontaktach z nimi używa wyłącznie języka angielskiego, dlatego rozmowy z przyjaciółmi w języku polskim prowadzi mniejsza część młodzieży polskiego pochodzenia. Młodzież w kontaktach z rówieśnikami rozmawia najchętniej w języku angielskim. Ma to miejsce także w polskiej szkole podczas przerw.

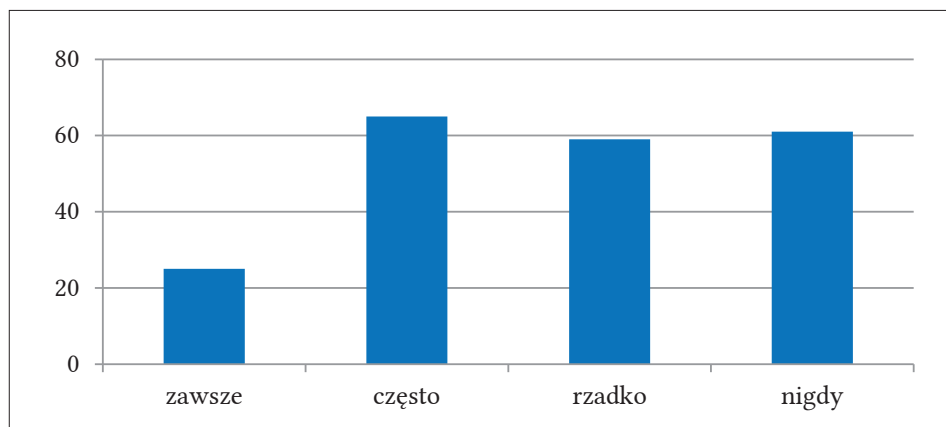
Wykres 3. Częstotliwość posługiwania się językiem polskim w kontaktach z przyjaciółmi



Źródło: badania własne.

Kolejne pytanie brzmiało: *Jak często posługujesz się językiem polskim w kontaktach z sąsiadami?* Rozkład uzyskanych odpowiedzi prezentuje wykres 4.

Wykres 4. Częstotliwość rozmów w języku polskim z sąsiadami



Źródło: badania własne.

Na podstawie otrzymanych wyników można sądzić, iż przedstawiciele młodej Polonii prowadzą rozmowy w języku polskim z sąsiadami (suma odpowiedzi „zawsze” i „często” stanowi 43%). W kontaktach poza domem

część nastolatków używa języka polskiego, co świadczy o tym, że nie wstydzą się swego języka. Uzyskane odpowiedzi były następujące: „zawsze” – 25 osób (12%), „często” – 65 (31%), „rzadko” – 59 (28%), „nigdy” – 61 (29%). Utrzymywanie kontaktów z sąsiadami można nazwać polskim zwyczajem, gdyż wśród Amerykanów nie ma tak intensywnych sąsiedzkich zażyłości jak wśród Polaków lub ograniczają się one tylko do pozdrowienia przy okazji spotkania. Można sądzić, że młodzież należąca do pierwszego pokolenia polonijnego przejęła po swoich rodzicach typowo polski „obyczaj sąsiedzki”.

Następne pytanie miało na celu przyjrzenie się sytuacjom, w których możliwe jest unikanie rozmowy w języku polskim. Uzyskane wyniki prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Sytuacje unikania języka polskiego (%)

Kiedy unikasz rozmowy w języku polskim?	%
a) wtedy, kiedy nie znam dobrze rozmówcy, choć wiem że mówi on po polsku	20
b) wtedy, kiedy w grupie jest ktoś, kto nie rozumie po polsku	74
c) wtedy, kiedy rozmowę po polsku mogą usłyszeć obcy	5
d) z reguły staram się unikać rozmów po polsku	1

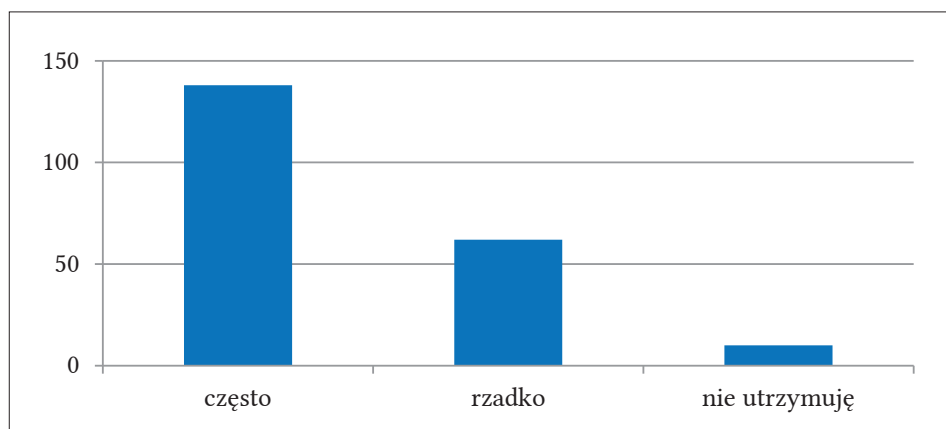
Źródło: badania własne.

Na pytanie ankiety: *Kiedy unikasz rozmowy w języku polskim?* zdecydowana większość ankietowanych – 74% (156 osób) przyznała, że robi tak tylko w sytuacji, gdy w komunikacji uczestniczy ktoś, kto nie rozumie po polsku. Następnym 20% (41) stwierdziło, że unika rozmowy w języku polskim, kiedy nie zna dobrze rozmówcy, nawet jeśli wie, że mówi on po polsku, 5% (11) młodzieży zadeklarowało, że unika języka odziedziczonego, jeśli rozmowę po polsku mógłby usłyszeć ktoś obcy, zaś 1% (2) nastolatków odpowiedziało, że z reguły unika rozmów po polsku. Dla 6% używanie języka polskiego bywa wstydlive, szczególnie w miejscach publicznych, ale też sam fakt, że nie znają go tak dobrze jak języka angielskiego, sprawia, że krępują się go używać

wśród obcych ludzi. Osoby, które nie nauczyły się poprawnej polszczyzny, uciekają w angielski, dystansując się od używania języka polskiego.

Martin Guardado (2002) wskazuje, że silne relacje z krewnymi w kraju pochodzenia pozytywnie wpływają na chęć używania i utrzymania języka odziedziczonego. Kolejne pytanie dotyczyło tego aspektu i brzmiało: *Czy utrzymujesz kontakty z Polakami z Polski (rodziną, znajomymi, przyjaciółmi)?* Rozkład odpowiedzi prezentuje wykres 5.

Wykres 5. Skala kontaktów z Polakami z Polski

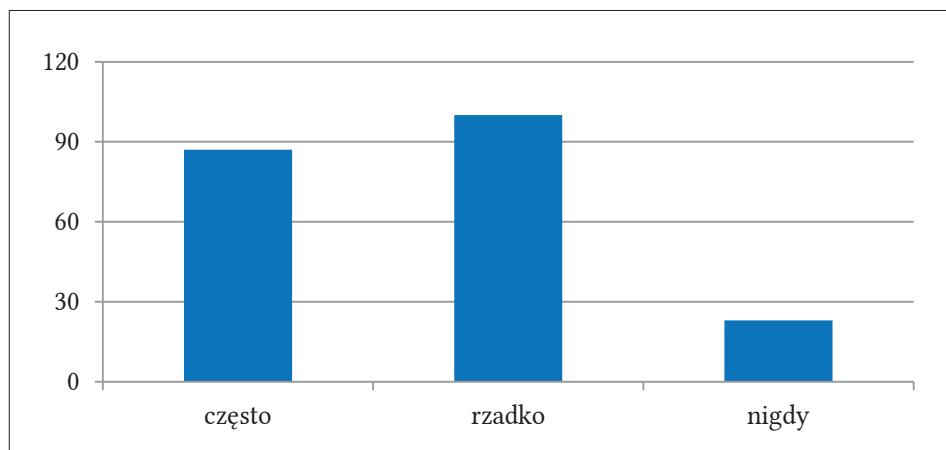


Źródło: badania własne.

138 ankietowanych zadeklarowało, że utrzymuje często kontakty z rodziną i ze znajomymi z Polski, co stanowi 66% badanych. Jedynie niecałe 5% (10 osób) przyznało, że nie utrzymuje takich relacji. Do rzadkich kontaktów przyznało się 29% (62) ankietowanych.

W dobie Internetu kontakty z bliskimi z Polski stały się bardziej dostępne i są chętnie wykorzystywane przez polską młodzież w USA. Uczniowie, którzy wyjeżdżali do Polski, utrzymują relacje z rówieśnikami w Polsce. Rodzicom zależy również na bliskich kontaktach między dziećmi w rodzinach. Starają się jak najczęściej wysyłać swoje dzieci na wakacje do Polski, gdyż takie wyjazdy są dobrym sposobem na połączenie rekreacji z nauką polskiego. Do ustalenia skali tego zjawiska uczniowie odpowiedzieli na pytanie ankiety, które brzmiało: *Czy wyjeżdżasz do Polski?* (zob. wykres 6).

Wykres 6. Skala wyjazdów do Polski



Źródło: badania własne.

Rozkład uzyskanych odpowiedzi był następujący: „często” – 87 (41%), „rzadko” – 100 (48%), „nigdy” – 23 (11%). Blisko połowa ankietowanej młodzieży przyznała, że rzadko wyjeżdża do Polski. Niemniej jednak tendencje do częstego spędzania wakacji w Polsce dotyczą 41% badanych. Doskonalenie języka odbywa się również poprzez miejscowe wyjazdy, obozy organizowane przez harcerstwo i ośrodki kościelne. Namiastkę polskości dają także osoby, które przyjeżdżają z Polski. Szczególnie dziadkowie, którzy odwiedzają rodziny w USA i starają się przekazać zarówno język, jak i kulturę. Opowiadania i historie rodzinne rozbudzają zainteresowanie oraz pragnienie ujrzenia Polski na własne oczy lub chociażby bliższego zapoznania się z kulturą i zwyczajami kraju rodziców i dziadków.

Celem kolejnego pytania była chęć sprawdzenia, w którym języku, polskim czy angielskim, młodzież wyraża napięcie emocjonalne, liczy i szybciej reaguje. W którym języku uczniowie modlą się oraz jaki jest ich niekontrolowany język wewnętrzny przejawiany w snach? Czy wśród badanych respondentów są tacy, którzy czują się komfortowo w obu językach i nie odczuwają różnicy w sytuacji wyboru języka towarzyszącego silnym emocjom? Odpowiedzi na pytanie: *W którym języku posługujesz się sprawniej?* prezentuje tabela 6.

Tabela 6. Wybór języka do wyrażania przeżyć psychicznych i emocjonalnych – porównanie

W jakim języku:	polskim		angielskim		w obydwu	
	N	%	N	%	N	%
a) odmawiasz codzienną modlitwę*	167	80	29	14	7	3
b) mówisz w stanie silnego wzburzenia	35	17	132	63	43	20
c) liczysz	15	7	121	58	74	35
d) najczęściej śnisz	18	9	171	81	21	10
e) łatwiej i jaśniej precyzujesz myśli	18	9	149	71	43	20

* 3% badanych twierdzi, że się nie modli.

Źródło: badania własne.

W zestawieniu porównawczym na pierwszym miejscu uwidacznia się wyrażanie praktyk religijnych w języku polskim. Mimo że badałam młodzież należącą do pierwszego pokolenia polonijnego, uzyskałam znaczący wynik dotyczący wyboru języka codziennej modlitwy (80%). W zestawieniu z innymi czynnościami, takimi jak: mówienie w stanie silnego wzburzenia, liczenie, sen, precyzowanie myśli, gdzie odpowiedzi wahają się od 7% do około 17%, jedynie codzienna modlitwa w języku polskim uzyskała tak wysokie noty¹⁰.

71% uczniów deklaruje, że łatwiej im precyzować myśli w języku angielskim. Poza tym język ten podają jako język wewnętrzny występujący w snach, skala wyborów wynosi aż 81%. Równie wysoki wynik dotyczy języka wybieranego do opisu uczuć i wypowiedzi dotyczących emocjonalnych wzburzeń (63%). 58% młodzieży zadeklarowało, że to w języku angielskim najczęściej liczy. W zachowaniach podświadomych, poprzez które młodzież wyraża siebie i swoje uczucia, dominuje język angielski.

¹⁰ Język modlitwy został uznany przez Polonię niemiecką za ważny element polskości (por. Mazur, 1993: 65–74).

Kolejne z pytań dotyczyło wyboru języka nabożeństwa. Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Jaką mszę świętą (nabożeństwo) wybierasz: w języku polskim, angielskim, czy obydwu?* – przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Wybór języka mszy świętej

Język nabożeństw	Liczba oddanych głosów	%
język polski	135	64
język angielski	35	17
obydwa	40	19

Źródło: badania własne.

Odpowiedź „wyłącznie w języku polskim” zadeklarowało 64% badanych (135 odpowiedzi). Miejsce zamieszkania młodzieży nie jest w tym przypadku bez znaczenia. W Chicago jest o wiele większy dostęp do nabożeństw w języku polskim niż w innych miejscach w USA. Kolejna grupa uczniów wybrała odpowiedź: „tylko w języku angielskim” 17% (35 odpowiedzi). Pozostałe 19% udzieliło odpowiedzi „w obu językach” (40 osób). Roman Dzwonkowski twierdzi (2004: 213), że wyznanie katolickie i język polski w życiu religijnym stanowią o poczuciu bycia Polakiem. Przywiązanie do kościoła cechowało Polaków dawniej i cechuje także i dzisiaj¹¹. Tam, gdzie jest Polonia, tam są „żywe” kościoły. Język modlitwy wynosi się z rodzinnego domu, jest on tzw. pamiątką domu rodzinnego. Stąd tak wysoki wynik badania dotyczącego języka modlitwy młodzieży. W szkołach publicznych w USA nie ma zajęć z religii, dlatego Polacy chętnie zapisują dzieci do szkół sobotnich przy parafiach, aby otrzymały one przygotowanie do przyjęcia sakramentów.

¹¹ Parafia jest dla wielu emigrantów ostoją życia polskiego w USA, gdyż to tutaj ludzie spotykają się, wspólnie modlą, po mszy św. rozmawiają ze sobą, a gdy zajdzie potrzeba, to tu szukają pomocy. Oczywiście należy pamiętać, że znajomość języka angielskiego nie jest przez część starszej Polonii na tyle wystarczająca, aby mogli oni rozumieć nabożeństwo w tym języku. Ponadto udział w polskiej liturgii sprawia, że ludzie czują się jak w Polsce.

Środki masowego przekazu bardzo ułatwiają dostęp do informacji. Dzięki mass mediom Polacy w USA mogą być na bieżąco we wszystkich sprawach, które dzieją się w Polsce. Chociaż warto też nadmienić, że nie są one wyłącznie źródłem informacji, ale także sposobem kontaktu z wartościami polskiej kultury. Stąd kolejne pytanie ankiety brzmiało: *Czy korzystasz ze środków masowego przekazu w języku polskim?*

Tabela 8. Środki masowego przekazu

Środki masowego przekazu	Liczba głosów	%
oglądam polskie programy telewizyjne	131	62
korzystam z polskich stron internetowych	86	41
czytam książki	65	31
słucham radia	64	30
czytam prasę	48	23
nie korzystam	23	11

Źródło: badania własne.

Z badań wynika, iż młodzież ze wszystkich środków masowego przekazu najchętniej wybiera polskie programy telewizyjne (62%), prawie 41% korzysta z polskich stron internetowych, 23% ankietowanych czyta polską prasę, 31% czyta książki, a 30% słucha radia. Ze środków masowego przekazu w języku polskim w ogóle nie korzysta 11% nastolatków.

Powszechnie wiadomo, iż w nauce języków motywacja jest głównym elementem, dzięki któremu pokonywane są trudności. Jednakże młodzież polonijna nie zawsze wykazuje chęci do pogłębiania nauki języka polskiego. Na tym etapie życia motywacja jest przeważnie słaba i gdyby nie namowy, prośby lub też nakazy rodziców, nastolatkowie nie uczęszczaliby na lekcje tak licznie. Tabela 9 przedstawia wybory, jakich dokonano w związku z pytaniem: *Dlaczego uczysz się języka polskiego?* (respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź).

Tabela 9. Powody nauki języka polskiego

Motywy nauki języka polskiego	Liczba głosów	%
jest to język moich rodziców oraz przodków	150	71
może być potrzebny w życiu	124	59
rodzice sobie tego życzą	109	52
pomaga poznać tradycje oraz kulturę polską	86	41
podoba mi się język	72	34
chcę na stałe wyjechać do Polski	43	20
chcę studiować w Polsce	32	15
inne	8	4

Źródło: badania własne.

109 osób (52%) przyznało, że poświęcają wszystkie soboty na naukę w polskiej szkoly ze względu na rodziców, co niestety nie jest nie jest dobrą motywacją dla uczących się języka. Pozostałe wybory bardziej napawają optymizmem, gdyż widać, że język polski podoba się 72 ankietowanym (34%) albo stanowi wartość dzięki temu, iż jest językiem przodków (150 ankietowanych, 71%). Poza tym motywację do nauki języka polskiego stanowi chęć wyjazdu na stałe do Polski (43 nastolatków – 20%), a o rozpoczęciu nauki w przyszłości na wyższych uczelniach w Polsce myśli 32 respondentów (15%). Plany na przyszłość związane z Polską snuje zatem 75 nastolatków (ponad 35%).

Przekonanie, że znajomość języka polskiego może być przydatna w przyszłości, wyraziło 124 respondentów (59%). Wśród innych ośmiu powodów zadeklarowanych przez młodzież, znalazły się następujące: „harcerstwo”, „wyjeżdżam do Polski”, „urodziłam się w Polsce”, „chodziłam do żłobka w Polsce”, „kocham Polskę”, „ze względu na rodzinę w Polsce”, „to jest mój ojczysty język”, „jestem Polką”¹².

¹² Badania własne.

Dla 86 uczniów (41%) język polski służy poznawaniu tradycji i kultury, jest narzędziem w zdobywaniu wiedzy. Uczniowie widzą korzyści wynikające z nauki języka polskiego i traktują ją jako inwestycję, gdyż dwujęzyczność wpływa pozytywnie na osiągnięcie wysokiego poziomu wykształcenia (Kliś, 2016: 126–127)¹³. Przykład zbiorowości osób polskiego pochodzenia w USA jest tego potwierdzeniem.

W ostatnich latach zwraca się w Ameryce uwagę na wysoki poziom wykształcenia wśród grupy deklarującej polskie pochodzenie, które przewyższa stopień wykształcenia społeczności amerykańskiej. Osiągnięcia edukacyjne względem całej społeczności amerykańskiej przedstawione w spisie powszechnym z 2016 roku prezentują się następująco:

- wykształcenie niższe niż ogólnokształcące: społeczność polskiego pochodzenia z wynikiem 4,5%, a ogół społeczności amerykańskiej 13%;
- ukończone liceum lub wykształcenie wyższe: społeczność polskiego pochodzenia 95,5%, zaś ogół społeczności amerykańskiej 87%;
- tytuł bakałarza lub wyższy: 41,6 : 30,3 (%).

Badacze amerykańscy, m.in. Jason C. Booza (2007: 63–74) oraz Geraldine Coleman Balut (2004: 27–38), dostrzegli sukces zbiorowości osób polskiego pochodzenia w USA w osiąganiu, w szybkim tempie, awansu społecznego¹⁴. Przypisują go jednoczesnej asymilacji kultury amerykańskiej oraz zakorzenieniu w kulturze ojczystej, a także polskim szkołom sobotnim, do których uczęszczają dzieci polonijne. Ustalenia te korespondują z badaniami Edyty Nowosielskiej (2018: 228–229), która stwierdza, że dzieci polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii podwyższają standardy wśród angielskich

¹³ Wieloletnie badania dowodzą, że dwujęzyczność przyczynia się do korzystnego rozwoju intelektualnego (Kang, 2012: 438). Ewa Andrzejewska (2008) pisze, że „badania psycholingwistyczne i neurologiczne pokazują, że opanowanie więcej niż jednego języka wpływa na procesy umysłowe, w tym na funkcjonowanie pamięci oraz rozwój intelektualny dziecka. Znajomość języków, a zwłaszcza dwujęzyczność, rozwija m.in. giętkość i sprawność umysłową”.

¹⁴ Dane spisowe U.S. Census 2016, zob. <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/product-view.xhtml?src=bkmk#>, dostęp: 14.01.2019.

uczniów, podnoszą poziom w klasach, radzą sobie lepiej i osiągają wyższe wyniki w nauce (szczególnie w matematyce) niż pozostali uczniowie z typowo brytyjskim pochodzeniem.

Kolejne pytanie miało na celu sprawdzenie stopnia przydatności znajomości języka polskiego w USA. Odpowiedzi grupy uczniów z Chicago na pytanie: *Czy znajomość języka polskiego pomaga czy przeszkadza w życiu w USA?* przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Stopień przydatności języka polskiego w życiu w USA

Stopień przydatności	N = 210	%
pomaga	209	99,5
przeszkadza	0	0,0
nie wiem	1	0,5

Źródło: badania własne.

Ponad 99% ankietowanych przyznało, że znajomość języka polskiego przydaje się w życiu w USA. Ocen negatywnych nie podano, otrzymałam jedną odpowiedź „nie wiem”. Badana grupa młodzieży widzi zatem same pozytywne skutki wynikające ze znajomości języka polskiego.

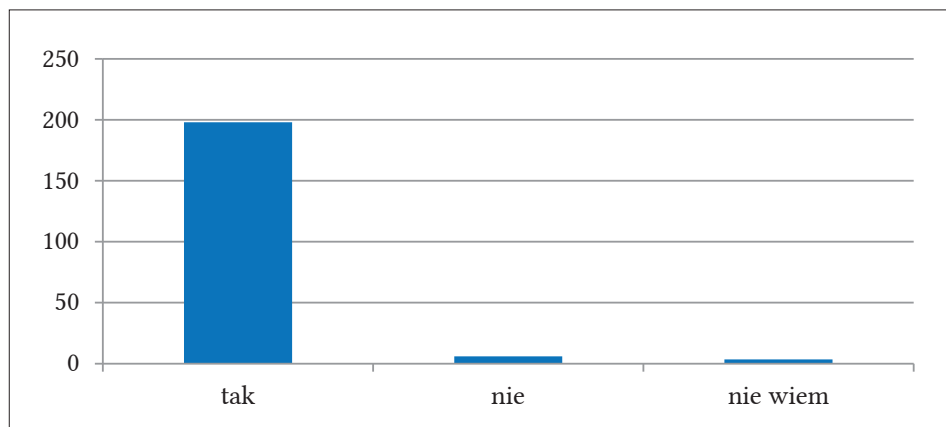
Następne pytanie zadane nastolatkom brzmiało: *Czy należy zachować język polski jako język swoich przodków?*

Deklaracje młodych ludzi były następujące: „tak” – 94% (198 odpowiedzi), odpowiedzi „nie” – 3% (6 odpowiedzi), „nie wiem” – 3% (6 odpowiedzi). Zdecydowana większość badanych przyznała, że należy zachować język polski jako język przodków, uzasadniając, że język polski to: wyznacznik kultury i tradycji, zapewnia ciągłość pokoleniową, łączy się z historią, poszerza wiedzę o świecie, jest narzędziem komunikacji, to język licznej zbiorowości w USA, jest znakiem tożsamości¹⁵, nośnikiem pamięci zbiorowej,

¹⁵ Według Alicji J. Siegień-Matyjewicz (2007: 424) „budowanie tożsamości społecznej jednostki jest związane z posiadaniem wyobrażeń nie tylko o własnych cechach

elementem dziedzictwa, określa pochodzenie, to czynnik trwałości kultury, symbol polskości, powód dumy, wartość, sposób wyrażania patriotyzmu i szacunku. Młodzi ludzie chcą znać język przodków, aby pamiętać, skąd się wywodzą i by móc przekazać go następnym pokoleniom. Stwierdzili, że zachowanie języka polskiego pomaga ochronić polskość w Ameryce oraz jest niezwykle potrzebne w promowaniu polskiego w USA i w nauczaniu go innych¹⁶.

Wykres 7. Czy należy zachować język polski jako język swoich przodków?



Źródło: badania własne.

Uczniowie wyrazili wielką aprobatę dla znaczenia języka polskiego, przypisując mu wysoką rangę. Najbardziej wymowne wypowiedzi brzamia-

jednostkowych, ale także o swojej grupie narodowej”. Wydaje się to niezwykle istotne w kwestii tożsamości młodzieży polonijnej. Język jest podstawowym narzędziem budowania tożsamości, a także elementem umożliwiającym wyrażanie siebie i demonstrowanie tego, kim jestem. Wskazuje na pochodzenie oraz na pozycję w społeczeństwie.

¹⁶ Wiarę rodziców, tradycję, kulturę dziedziczymy, a następnie doskonalimy. Kiedy zdamy sobie sprawę z tego, że to, kim jesteśmy, zawdzięczamy naszym poprzednikom, uświadomimy sobie również, jak bardzo przekazane nam przez przodków wartości wpływają na nasze rozumienie świata i praktykowane przez nas zwyczaje (Chyrowicz, 2004: 80).

ły: „Należy zachować język polski żeby Polska żyła”, „żeby dalej pamiętać o Polsce”, „przodkowie komunikowali się w tym języku przez tysiąc lat”, „kultura i język przodków jest ważna”, „bez języka nie ma kultury, ani kraju”, „należy zachować język polski jako język przodków, ale taki, który nie umiera z przodkami, ale którego uczymy swoje dzieci”, „należy zachować język polski, żeby ochronić polskość w Ameryce i żeby pamiętać skąd pochodzisz”, „żeby moje dzieci znały język i kulturę”, „żeby wzmacniać polskie zwyczaje i utrzymać je w sercu”, „jestem krwią przodków”, „jeśli znasz język polski, to oznacza, że jesteś prawdziwym Polakiem”¹⁷.

Odpowiedź „nie należy zachować języka polskiego jako języka swoich przodków” otrzymałam od 3% uczniów (6 odpowiedzi). Motywacje wyborów są następujące: „bo można się pogubić z dwoma językami”, „muszę chodzić do dwóch szkół”, „więcej osób w USA rozmawia po angielsku”, „w USA wszyscy rozmawiają po angielsku”, „inni ludzie nie rozumieją polskiego”, „trzeba znać angielski”¹⁸. W tej grupie nastolatki ubolewali, że muszą chodzić w soboty do polskiej szkoły, a ich amerykańscy rówieśnicy w tym czasie odpoczywają. Narzekali, że są nakłaniani przez rodziców do uczęszczania do polskiej szkoły i że gdyby mogli, najchętniej zostaliby w domu.

Na pytanie: *Czym dla Ciebie jest język polski?* 10 osób nie potrafiło udzielić odpowiedzi, a pozostali uczniowie w liczbie 200 wyrazili swój pogląd na ten temat. Analiza odpowiedzi ukazuje, że dla ponad 95% badanych język polski stanowi ważny element w życiu, jest wartością rodzinną i dodatkową umiejętnością¹⁹. Znajomość języka polskiego przynosi wiele korzyści oraz może zapoczątkować w przyszłości. Uczniowie stwierdzili, że znając język polski, komunikują się z wieloma ludźmi, wiedzą więcej o świecie i często służą pomocą innym Polakom w Chicago, którzy nie znają angielskiego.

¹⁷ Badania własne.

¹⁸ Badania własne.

¹⁹ S. Dubisz (1997: 259) pisał, że „język stanowi jedną z podstawowych wartości kultury polonijnej, jest podstawowym składnikiem więzi etnicznej i kluczem pozwalającym jego użytkownikom korzystać z dóbr polskiej kultury narodowej”.

4. Wnioski

Analiza zebranego materiału pozwoliła na bliższą charakterystykę stosunku młodzieży do polszczyzny oraz zakresu prowadzonych kontaktów komunikacyjnych w języku polskim²⁰.

Podkreślano głównie znaczenie języka i jego role w życiu społecznym w USA. Język polski utrzymuje się w funkcji ważnego narzędzia komunikacji przede wszystkim w kontaktach z rodzicami (89%), dziadkami (56%), rodziną i znajomymi z Polski (66%), służy najbardziej do kontaktów bliskich, prywatnych. 94% badanych stwierdziło, że należy zachować język polski jako język swoich przodków. Poza tym uczniowie polskich szkół sobotnich udzielili w ponad 99% odpowiedzi świadczących o tym, że zachowanie języka polskiego pomaga w życiu w Ameryce.

Stosowanie polszczyzny nie ogranicza się wyłącznie do domu i kontaktów z najbliższymi, ale jest także narzędziem komunikacji w środowisku przyjaciół polskiego pochodzenia (38%) oraz w kręgu sąsiadów (43%). Dla badanej grupy język polski to przede wszystkim utożsamianie się z przodkami i kulturą polską, odnajdywanie własnych korzeni i bardzo ważna część dziedzictwa narodowego, które otrzymali po swoich rodzicach oraz dziadkach. Zwrócono uwagę na kryterium identyfikacji narodowej (język polski traktowany jako język rodziców i przodków jest powodem nauki języka polskiego przez ponad 71% uczniów; pomaga poznać tradycje i kulturę polską dla 41%). Przynależność do wspólnoty uwidacznia się poprzez posługiwanie się tym samym językiem. Dominująca rola języka przejawia się także w budowaniu tożsamości etnicznej²¹, a jego znajomość bez wątpienia wskazuje na pochodzenie. Niektórzy spośród badanych docenili także piękno i wartość języka polskiego (34%).

²⁰ Według S. Dubisza dla wszystkich członków zbiorowości polonocentrycznych poza granicami kraju, którzy posługują się jakąkolwiek odmianą polszczyzny, ich kod etniczny spełnia następujące role: funkcję jednoczącą, funkcję kulturotwórczą, funkcję identyfikacji etnicznej oraz funkcję poznawczą (2013: 676).

²¹ Najważniejszą fazą w formowaniu się tożsamości człowieka jest młodość (Kłoskowska, 1996: 106). To wówczas następuje odkrywanie samego siebie, a w dalszej kolejności samoidentyfikacja i odpowiedź na pytanie: *Kim jestem?* Ukształtowanie własnej

Warto wspomnieć o tym, że współczesna młodzież jest dobrze wykształcona, zna języki, a Polska jest postrzegana przez nią jako kraj rozwinięty. 41% uczniów wyjeżdża często do Polski. Nie bez znaczenia są też plany na przyszłość, związane z Polską, deklarowane przez ponad 35% uczniów. Ponadto możliwość wyjazdów na studia i różnego typu staże zawodowe młodzieży polonijnej do Polski zachęca do pogłębiania nauki języka polskiego. Zauważa się również znaczący wzrost prestiżu i znaczenia języka polskiego²², co przejawia się w udzielaniu kredytów na uczelniach uczącym się języka polskiego i coraz większym zainteresowaniem w zdobywaniu certyfikatów ze znajomości języka polskiego.

Przeprowadzone badania zakresu komunikowania się w języku polskim przez polonijną młodzież wykazały, że młodzi ludzie używają języka polskiego z różną intensywnością i niekiedy funkcjonuje on jedynie w szcątkowym zakresie (np. w wypowiedziach ekspresywnych – u 17% osób, w sytuacji liczenia – u 7%, jako język wewnętrzny we śnie – u 9%). Na uwagę zasługuje fakt, że młode osoby w USA, chociaż wychowują się w amerykańskich warunkach społeczno-kulturowych, cechuje przywiązanie do wyrażania swojej wiary w języku polskim (mszę św. w języku polskim wybiera 64% uczniów, a 80% przyznaje się do codziennej modlitwy po polsku).

Interakcje między językiem, uczeniem się a tożsamością uczniów zbiegają się w relacjach między rówieśnikami, nauczycielami i społecznościami każdego z nich. Są to więzi solidarności, które są kluczowe dla uczenia się i rozwoju młodego pokolenia (Razfar, Rumenapp, 2014: 271).

Język polski traktowany jest przez pierwsze pokolenie polonijne jako wartość międzypokoleniowa oraz cenna umiejętność, rozwijana w polskiej szkole, która być może zapewni ankietowanym w przyszłości więcej możliwości i przyczyni się też do osiągnięcia lepszej pozycji nie tylko w USA, a nawet na arenie międzynarodowej. Język jako narzędzie komunikacji jest bez wątpienia drogą do kultury, religii oraz tożsamości, a nawet bramą do wspanialszego życia.

tożsamości daje poczucie bezpieczeństwa oraz pomaga w realizowaniu się młodego człowieka we wszystkich sferach życia.

²² Por. J. Mazur (2000).

ANEKS. KWESTIONARIUSZ ANKIETY

1. Wiek
2. Płeć
3. Miejsce urodzenia
4. W jakich kontaktach posługujesz się językiem polskim?
(możesz wybrać maksymalnie pięć odpowiedzi)

W jakich kontaktach posługujesz się językiem polskim?	tak	nie
z rodziną		
w środowisku przyjaciół polskiego pochodzenia		
w kościele		
na lekcjach religii		
w polskiej szkole na lekcjach		

5. Jak często posługujesz się językiem polskim w domu?
 - a) zawsze
 - b) często
 - c) rzadko
 - d) nigdy
6. Z kim w domu rozmawiasz po polsku? Możesz wybrać 1–3 odpowiedzi z 4.
 - a) z rodzicami
 - b) z rodzeństwem
 - c) z babcią (dziadkiem)
 - d) nie rozmawiam
7. Jak często posługujesz się językiem polskim w kontaktach z przyjaciółmi?
 - a) zawsze
 - b) często
 - c) rzadko
 - d) nigdy

8. Jak często posługujesz się językiem polskim w kontaktach z sąsiadami?
a) zawsze
b) często
c) rzadko
d) nigdy
9. Kiedy unikasz rozmowy w języku polskim?
a) wtedy, kiedy nie znam dobrze rozmówcy, choć wiem, że mówi on po polsku
b) wtedy, kiedy w grupie jest ktoś, kto nie rozumie po polsku
c) wtedy, kiedy rozmowę po polsku mogą usłyszeć obcy
d) z reguły staram się unikać rozmów po polsku
10. Czy utrzymujesz kontakty z Polakami z Polski (rodziną, znajomymi, przyjaciółmi)?
a) często
b) rzadko
c) nie utrzymuję
11. Czy wyjeżdżasz do Polski?
a) często
b) rzadko
c) nigdy
12. W którym języku posługujesz się sprawniej?

W którym języku:	polskim	angielskim	obydwu
odmawiasz codzienną modlitwę			
mówisz w stanie silnego wzburzenia			
liczysz			
najczęściej śnisz			
łatwiej i jaśniej precyzujesz myśli			

13. Jaką mszę świętą (nabożeństwo) wybierasz: w języku polskim, angielskim czy w obydwu?

- a) w języku polskim
- b) w języku angielskim
- c) w obydwu

14. Czy korzystasz ze środków masowego przekazu w języku polskim?

Środki masowego przekazu	tak	nie
oglądam polskie programy telewizyjne		
czytam prasę		
czytam książki		
słucham radia		
korzystam z polskich stron internetowych		
nie korzystam		

15. Dlaczego uczysz się języka polskiego? Możesz wybrać parę odpowiedzi.

- a) rodzice sobie tego życzą
- b) podoba mi się język
- c) jest to język moich rodziców oraz przodków
- d) pomaga poznać tradycje oraz kulturę polską
- e) chcę studiować w Polsce
- f) może być potrzebny w życiu
- g) chcę na stałe wyjechać do Polski
- h) inne

16. Czy znajomość języka polskiego pomaga czy przeszkadza w życiu w USA?

- a) pomaga
- b) przeszkadza
- c) nie wiem

17. Czy należy zachować język polski jako język swoich przodków?
- a) tak, bo
 - b) nie, bo
 - c) nie wiem
18. Czym dla Ciebie jest język polski?
-

Bibliografia

- Andrzejewska E. (2008), *Ogólnopedagogiczne walory nauczania języka kaszubskiego: Język kaszubski skarbem twojego dziecka*, <http://www.kaszubi.pl/files/1350jkstd.doc>, dostęp: 11.04.2015.
- Appelt K. (2007), *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, w: A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości* (s. 79–95), Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Booza J.C. (2007), *A Profile of Polish Americans: Data from the 2000 U.S. Census*, „Polish American Studies”, 64(1), 63–74.
- Census (2016), <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/product-view.xhtml?src=bkmk#>, dostęp: 14.01.2019.
- Census (2017), <https://data.census.gov/cedsci/table?g=0100000US,.04000&tid=ACSDT1Y2017.B04006&q=B04006>, dostęp: 25.04.2020.
- Census (2018), <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/product-view.xhtml?src=bkmk>, dostęp: 10.06.2018.
- Chyrowicz B. (2004), *Etyka pragmatystyczna: moralność jako zwyczaj*, „Roczniki Filozoficzne”, 2(52), 75–96.
- Coleman Balut G. (2004), *Educating Polish Immigrants Chicago Style: 1980–2002*, „Polish American Studies”, 61(1), 27–38.
- Cudak S. (2012), *Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci*, „Pedagogika Rodziny”, 2/4, 31–39.
- Doroszewski W. (1938), *Język polski w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa: Nakładem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego z Zasiłku Funduszu Kultury Narodowej.
- Dubisz S. (1997), *Polonia i jej język w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, w: S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju* (s. 237–262), Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.
- Dubisz S. (2007), *Sytuacja komunikacji językowej w zbiorowości polonijnej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn.*, w: J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan (red.), *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie* (s. 133–139), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dubisz S. (2013), *Język polski poza granicami kraju w minionym siedemdziesięcioleciu*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małycka (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska. Procesy. Tendencje. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi*

- Janowi Mazurowi (s. 665–680), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dzwonkowski R. SAC (2004), *Czynniki świadomości narodowej Polaków na Białorusi i Ukrainie*, w: A. Kuczyński, M. Michalska (red.), *Kultura i świadomość etniczna Polaków na Wschodzie. Tradycja i współczesność* (s. 205–218), Wrocław: Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej oraz Ośrodek Badań Wschodnich Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Fiszbak J. (2018), *O potrzebie i możliwości integracji młodzieży polskiej i polonijnej za pomocą nowych mediów*, w: J. Malejka (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 6 (s. 289–305), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gruchmanowa M. (1988), *Język Polonii amerykańskiej (w odmianie mówionej)*, w: H. Kubiak, E. Kusielewicz, T. Gromada (red.), *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność* (s. 261–282), Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Guardado M. (2002), *Loss and maintenance of first language skills: Case studies of Hispanic families in Vancouver*, „Canadian Modern Language Review”, 58(3), 341–363.
- Kang H.S. (2012), *Korean-Immigrant parents' support of their American-born children's development and maintenance of the home language*, „Early Childhood Education Journal”, 41(6), 431–438.
- Kliś M. (2016), *Psychologiczne podstawy i korzyści wynikające z uczenia się języków obcych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 26(3), 126–127.
- Kłoskowska A. (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Li G. (2006), *Biliteracy and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian children*, „Journal of Early Childhood Literacy”, 6(3), 355–381.
- Liang F. (2018), *Parental perceptions toward and practices of heritage language maintenance: Focusing on the United States and Canada*, „International Journal of Language Studies”, 12(2), 65–86.
- Lipińska E. (2007), *Między emigracją a Polonią – pierwsze pokolenie polonijne*, „Prace Filologiczne”, 63, 355–363.
- Lipińska E. (2013), *Polskość w Australii: o dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska E., Seretny A. (2013), *Nie swój, lecz i nie obcy – język odziedziczony w perspektywie glottodydaktycznej. Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot*

- badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych EuroEmigranci.PL*, Kraków, http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/Seretny_Lipinska.pdf, dostęp: 15.04.2020.
- Mazur J. (1993), *Język polski jako narzędzie komunikacji przesiedleńców z Polski do RFN*, w: S. Gajda (red.), *Języki słowiańskie wobec współczesnych przemian w krajach Europy Środkowej i Wschodniej* (s. 65–74), Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich.
- Mazur J. (1994), *Kultura polska w RFN na tle procesu akulturacji Polonii niemieckiej*, w: M. Lis (red.), *Polacy i Niemcy. Płaszczyzny i drogi normalizacji. Kultura* (s. 107–119), Opole: Stowarzyszenie „Wspólnota Polska” Oddział w Opolu.
- Mazur J. (2000), *Miejsce i rola języka polskiego w świecie*, „Rota”, 3(39), 3–10.
- Mazur J. (2007), *Promocja języka polskiego w zmieniającej się rzeczywistości XXI w.*, w: J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan (red.), *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie* (s. 41–47), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nikitorowicz J. (1995, red.), *Edukacja międzykulturowa: w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nowosielska E. (2018), *Język polski w Wielkiej Brytanii od wejścia Polski do Unii Europejskiej (2004–2016)*, w: J. Malejka (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*, t. 6 (s. 220–237), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Park S.M. (2013), *Immigrant students' heritage language and cultural identity maintenance in multilingual and multicultural societies*, „Concordia Working Papers in Applied Linguistics”, 4, 30–52.
- Posern-Zieliński A. (2003), *Między konfliktem a wzmocnieniem. Religia a etniczność w doświadczeniu Polonii amerykańskiej*, w: A. Posern-Zieliński (red.), *Etniczność a religia. Poznańskie studia etnologiczne* (s. 49–62), Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Razfar A., Rumenapp J.C. (2014), *Applying linguistics in the classroom. A sociocultural approach*, New York: Routledge.
- Sękowska E. (2011), *Świat języka i kultury w życiu emigrantów*, „Białostockie Archiwum Językowe”, 11, 213–222.
- Siegień-Matyjewicz A.J. (2007), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży pochodzenia białoruskiego*, Olsztyn–Warszawa: Białoruskie Zrzeszenie Studentów.
- Szlendak T. (2012), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Szpringer M., Dąbrowska A. (2011), *Misja dziadków w rodzinach XXI wieku: nowe role, wyzwania, oczekiwania*, „Studia nad Rodziną”, 15(1–2), 247–254.
- Ślusarski J. (2003), *Psycholingwistyczna interpretacja zagadnienia treści i mechanizmów przenikania kultur*, w: H. Bednarski, F. Czyżewski, J. Ślusarski (red.), *Treści i mechanizmy przenikania kultur na pograniczu polsko-ukraińskim* (s. 47–57), Ryki: Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania.
- Valdés G. (2001), *Heritage language students: Profiles and possibilities*, w: J.K. Peyton, D.A. Ranard, S. McGinnis (red.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (s. 37–77), Washington: DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

Summary

THE POLISH LANGUAGE AS A COMMUNICATION TOOL FOR STUDENTS OF POLISH COMMUNITY SCHOOLS IN CHICAGO

The diverse attitude of representatives of individual emigration waves and their descendants (born in America, aware of Polish origin) towards the Polish language is a source of interest for many researchers (cf. Doroszewski, 1938; Gruchmanowa, 1988; Dubisz, 2007; Lipińska, 2007). This article treats Polish as an inherited language of young people (children of direct immigrants) and concerns the scope of communication in this language by students of Polish Saturday schools in Chicago. The aim is to draw attention to language as a tool that is closely related to, inter alia, with culture, identity and religion. Various aspects of language use, as well as the respondents' attitude towards inherited Polish, were analyzed. The results of the study prove that the language of young people, despite the varying degrees of its mastery, plays an important roles in the life of the first generation of the Polish community abroad.

KEYWORDS: language as a tool, heritage language, language communication

