

8.4.4. Koncepcja trudnych miejsc polszczyzny według Anny Dąbrowskiej i Małgorzaty Pasieki

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego, kierowanej przez prof. Annę Dąbrowską, powstał pomysł badania błędów językowych popełnianych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. Celem tego projektu było stworzenie korpusu błędów popełnianych przez cudzoziemców uczących się polszczyzny na poziomie średnim i zaawansowanym, czyli tych, którzy znają już podstawy języka polskiego i doskonałą jego znajomość w grupach wyższych. W styczniu 2014 roku korpus ten liczył ok. 15 tysięcy przykładów. Zebrany korpus błędów jest bardzo duży, a powstające na jego podstawie prace tworzą najobszerniejszą typologię błędów popełnianych w polszczyźnie przez uczących się jej cudzoziemców (Dąbrowska, Pasieka 2008: 73–102). Celem tego projektu było wyodrębnienie trudnych miejsc polszczyzny, czyli takich form i konstrukcji, które często stanowią pułapkę dla cudzoziemców uczących się polskiego. Autorki podkreślają, że zebrany korpus stanowi ważną podstawę empiryczną do badań, ponieważ doświadczenia lektorskie i ich intuicja nie tworzą naukowych podwalin badań. Są to zwykle pewne uogólnienia doświadczeń, które wymagają jednak badań empirycznych i dowodów. Ostatecznym celem autorek jest opracowanie *Przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny*, czyli słownika pedagogicznego zawierającego indeks trudnych miejsc oraz odpowiedź na pytanie, dlaczego te formy i konstrukcje są trudne dla cudzoziemców. Duża część opracowanego materiału znalazła się w publikacji *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie* Anny Dąbrowskiej, Urszuli Dobesz i Małgorzaty Pasieki (2010). W rozdziale trzecim autorki przedstawiły trudne miejsca polszczyzny, czyli typowe błędy popełniane przez studentów mówiących językami wschodniosłowiańskimi. Na początku tego rozdziału autorki podały, że z korpusu liczącego ok. 14 tysięcy błędów ponad 6200 (ok. 44 proc.) stanowiły błędy popełnione przez uczniów mówiących po rosyjsku. Autorki zauważyły, że dobra znajomość problematyki błędów jest niezbędna dla lektorów i nauczycieli, by z góry byli przygotowani do objaśniania różnic, jakie występują w językach polskim i rosyjskim, często prowadząc do popełniania błędów gramatycznych, leksykalnych lub stylistycznych. W dalszej części omawianego rozdziału autorki przedstawiły najpierw błędy leksykalne, a potem błędy gramatyczne. My skoncentrujemy się tu na prezentacji błędów gramatycznych, zdając sobie sprawę, że błędy popełniane przez studentów mówiących językami słowiańskimi stanowią tylko część błędów popełnianych przez cudzoziemców z niemal osiemdziesięciu krajów świata. Chcemy jednak spopularyzować rezultaty badań autorek wrocławskich, gdyż stanowią one istotne dane, które powinny być wykorzystywane w trakcie kształcenia lektorów i nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego.

Omawianie błędów gramatycznych autorki rozpoczynają od analizy błędów związanych z rodzajem gramatycznym rzeczowników. Odpowiadając na pytanie, jakie rodzaje gramatyczne występują w języku polskim, podają, że w języku polskim występuje pięć rodzajów gramatycznych: rodzaj męskoosobowy, występujący w liczbie pojedynczej i mnogiej (np. *student, pisarz, przyjaciel*), rodzaj męskozwierzęcy, występujący tylko w liczbie pojedynczej (np. *kot, pies, koń*), rodzaj męskonieżywotny, zwany także męskorzeczowym, występujący w liczbie pojedynczej i mnogiej (np. *samochód, stół*), a także rodzaje żeński i nijaki. Ten podział jest bardzo ważny, ponieważ wprowadza uściślenia do omawiana rodzaju gramatycznego w polszczyźnie. Zwykle mówi się o rzeczownikach polskich, że występują w jednym z trzech rodzajów: męskim, żeńskim i nijakim. Języki słowiańskie, które, podobnie jak język polski, mają rodzaj gramatyczny i deklinację odmiany rzeczowników, mogą się w tym względzie różnić od polszczyzny. Dlatego wyodrębnienie pięciu rodzajów stanowi przygotowanie nauczających naszego języka do problemów związanych z nauczaniem polszczyzny innych Słowian. Oczywiście najwięcej uwagi autorki poświęcają tworzeniu form mianownika liczby mnogiej takich części mowy jak rzeczowniki, przymiotniki, zaimki osobowe, zaimki męskoosobowe o odmianie przymiotnikowej oraz liczebniki główne. Nie będziemy powtarzać tu zasad, które szczegółowo omawiają autorki, natomiast podamy kilka przykładów prac studenckich, zawierających błędy podobnego typu. Fakt, że autorki w swoich artykułach i w planowanym przewodniku podają przykłady zdań z błędami, może być wykorzystywany do przygotowywania lektorów i nauczycieli do analizy i objaśniania poszczególnych błędów. Oto przykłady takich zdań: **W tamtych czasach żyli prawdziwe ludzie, które własnymi rękoma odbudowywali przyszłość swojego kraju.* **Polacy są radosne, zawsze uśmiechnięte.* **Ludzie już nie takie jak były.* **Wiele mieszkańców Podola rozumieją i mówią po polsku.* **Tylko dwa studenta są czasem na wykładzie.* **Miasta polskie jak i ruskie powstawali w tym samym okresie.* **Za zamachem, jaki miał miejsce 11 września, byłiby następne.* **Mogli to być ludzie specjalnie wyznaczone przez władzę.* (Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010:63-72). To, jak rozkłada się występowanie form męskoosobowych czasowników, autorki pokazały w specjalnej tabeli na stronach 70–71.

Kolejnym problemem, jaki przedstawiają autorki, są formy negacji w zdaniach polskich, zwłaszcza reguła dotycząca rekcji, która mówi, że dopełnienie biernikowe w zdaniu pozytywnym jest zamieniane na dopełnienie dopełniaczowe w zdaniu zaprzeczonym. Tymczasem wielu studentów, nie tylko wschodniosłowiańskich, bardzo często zapomina o tej regule i używa formy biernika po negacji, np.: **Nie mogę w pełni ocenić ten system.* **Nikt nie może zabrać życie żywej istocie.* **Bardzo mi przykro, że nie znam tak dobrze język polski.* W analizowanych pracach pojawiają się przykłady wskazujące na przeniesienie tego modelu negacji na przykłady, które mu

nie podlegają, np. zaprzeczenie podmiotu, które nie powoduje zaprzeczenia całego zdania, czy też na konstrukcje typu *jest – nie ma*, np. **Nie wszyscy mogą zaakceptować osób wyglądających inaczej. *A bohaterów w naszym świecie nie istnieje.* (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 72–73).

Z kolei autorki przechodzą do omówienia uchybień związanych z wyborem niewłaściwej końcówki rzeczownika w dopełniaczu lp., celowniku lp., mianowniku lm. rodzaju niemęskoosobowego. Chodzi tu o błędy występujące w zdaniach: **Do Karagandy przyjeżdżały specjaliści nie tylko z Kazachstanu. *Ja przyjechałam z Kazachstanu, to jest kraj islama. *Nie przynosi to żadnej korzyści człowieku. *Całe życie poświęcił rozwoju chirurgii. *Większość terytorium mojego kraju zajmują stepi, półpustyni i pustyni. *Rozścielaliśmy kocy i odpoczywaliśmy. *Pieniądzy szczęścia nie dają.* (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 73–74).

Następnym typem błędów, występujących w zadaniach pisemnych cudzoziemców, są zdania zawierające błędny szyk wyrazów w zdaniach pojedynczych. Autorki zwróciły szczególną uwagę na szyk przydawki charakteryzującej, która w języku polskim występuje przed rzeczownikiem, np.: *pilna studentka, starszy pan*. W przeciwieństwie do niej przydawka gatunkująca występuje zwykle po rzeczowniku, np.: *język polski, pracownik naukowy*. W innych językach słowiańskich, z rosyjskim na czele, nie ma takich zasad i dlatego studenci popełniają następujące błędy: **Ostatnim hasłem, który kojarzy mi się z Polską, jest polska narodowa potrawa bigos. *Chciałam studiować nie w rodzimym mieście, a gdzieś dalej, żeby jak najbardziej poczuć smak życia samodzielnego.* Wśród błędów szyku autorki zwracają uwagę na przykłady naruszania zasady przyległości, która polega na tym, że wyraz określający powinien stać jak najbliżej wyrazu określanego. Nieprzestrzeganie tej zasady prowadzi do następujących błędów: **Chyba każdego z nas dziadek czy pradziadek brał udział w tej wojnie. *Uczeń szkoły średniej w Grodnie numer 16. *Po rewolucji 1917 roku klasztorem jeszcze się opiekował ostatni karmelita do 1926 roku.* Inne błędy szyku polegają na umieszczeniu wyrazu nieakcentowanego w pozycji akcentowej (np.: **Nareszcie jestem wolna. Tak cieszę się.*), na umieszczeniu modulantu przy składnikach zdania, do których nie odnoszą się bezpośrednio (np.: **Dawno temu kobiety nie miały swojej władzy. Tylko one mogły żyć w domu i musiały wychowywać dzieci.*), wreszcie na naruszeniu neutralnego szyku podmiot – orzeczenie – dopełnienie (np.: **Czy pozwala dzisiejszy świat być optymistą? *Często zależy od uczniów „charakter szkoły”. *Autor zdążył wiele ciekawych rzeczy zobaczyć.*) (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 74–76).

Kolejną grupę błędów przedstawionych przez autorki stanowią błędy rekcji, które zostały podzielone na dwie grupy: błędy rekcji czasownika oraz błędy rekcji przyimka. Autorki zwracają uwagę, że takie błędy są wynikiem interferencji, czyli

przeniesienia przyzwyczajęń z własnego języka na grunt języka polskiego. Najczęściej pojawia się błąd polegający na użyciu biernika zamiast dopełniacza i odwrotnie, np.: **Myślę, że trzeba pracować i zarabiać pieniądze. *Chciałabym osiągnąć wielkich sukcesów. *I kiedy ktoś mi sprawi ból lub mi obrazi, to zaczynam dostrzegać jego wszystkich minusów. *Zamiast zakazać ten produkt i występować przeciwko niego, telewizja, radio, gazety omawiają tę sytuację jako normalną.* Grupa błędów polegających na błędnej rekcji przyimka została zilustrowana takimi przykładami: **Jak można polować na ptaków i zwierząt? *Książka robi wrażenie na osoby romantyczne. *Uważam, że należałoby to zrobić, chociaż w dany moment nie jest to możliwe. *Ale moim zdaniem chodzi o kobiecie.*

Kolejne grupy błędów to błędy przy podmiocie liczebnikowym, polegające na wyborze prawidłowej formy orzeczenia, np.: **W 1936 roku pojawiły się dwanaście nowych wiosek. *Ile jest ludzi na świecie, tyle są myśli.* Autorki omówiły także trzy typy błędów związanych z zaimkiem względnym *który*: błędne formy spójników *który*, *jaki* (np.: **Nie zawsze człowiek zastanawia się nad słowami, które potrzebuje dla mówienia, pisania. *Nas, oczywiście, nie wpuścili, ponieważ miałam duży plecak, który „za Chiny” nie chciałam zostawić w przechowalni bagażu.*), niepoprawny szyk naruszający zasadę przyległości (np.: **Różni nas właściwie tylko świat wewnętrzny, wejście do którego jest wzbronione dla ludzi cudzych.*), także błędy spowodowane myleniem form męsko- i niemęskoosobowych (np.: **Są ludzie, które mimo wszystko z optymizmem dążą do swego celu w życiu.*) (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 76–79).

Autorki zastrzegły, że przedstawiły tylko wybrane błędy i dlatego należy zakładać, że takie i inne błędy pojawią się w czasie nauki języka polskiego studentów wschodniosłowiańskich. Należy na nie zwrócić szczególną uwagę, ale równocześnie być przygotowanym na błędy innego typu. Autorki uważają bowiem, że *kreatywność uczących się jest nieograniczona* (Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010: 79).

W artykule *Badania błędów uczniów prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW* (2014) autorki podkreśliły, że bardzo dużą grupę błędów popełnianych przez cudzoziemców, bo aż 57 proc. korpusu, stanowią problemy składniowe, wśród których szczególną grupą są składniowe konstrukcje dysmorficzne, nazywane także nadbłędami. Przy ich poprawianiu konieczna jest wręcz rekonstrukcja tekstu przez poprawiającego, który przekształca go tak, by był zrozumiały bez dłuższego zastanowienia i by był gramatycznie i leksykalnie akceptowalny. Cechą konstrukcji dysmorficznych są zaburzenia semantyczne i formalne pojawiające się jednocześnie, konieczność zrekonstruowania całości wypowiedzenia, a także niepoprawne użycie leksemów lub naruszenie zasad łączliwości semantycznej (Dąbrowska 2012: 82–93).

W zakończeniu tego artykułu autorki zwróciły uwagę na błędy związane z używaniem aspektu dokonanego i niedokonanego w języku polskim, które stanowią dużą trudność dla obcokrajowców. Rzeczywiście, wprowadzenie aspektu zakłóca prosty system czasów w języku polskim. Zamiast trzech czasów – teraźniejszego, przeszłego i przyszłego – pojawiają się czas teraźniejszy czasowników niedokonanych, czas przeszły czasowników dokonanych i niedokonanych oraz czas przyszły zbudowany inaczej w przypadku czasowników dokonanych, a inaczej w przypadku czasowników niedokonanych. Obcokrajowcy mają problemy ze znajomością par aspektowych, czasowników jednoaspektowych, z zasadami tworzenia wtórnych par aspektowych, z tworzeniem czasowników dokonanych i niedokonanych, ze zmianą aspektów w zaprzeczanych rozkaznikach (np. *zrób to szybko, ale nie rób tego*), a także ze znajomością przedrostków modyfikujących znaczenie czasownika. Dużym problemem dla obcokrajowców jest używanie przedrostków, które zmieniają aspekt, ale także modyfikują rodzaj czynności, np.: *pisać – napisać*, ale również *przepisać, dopisać, wpisać, spisać, podpisać* itd. (Dąbrowska, Pasieka 2014: 336–338).

Kończąc artykuł, Dąbrowska i Pasieka zwróciły uwagę na komizm językowy, który wiąże się z tematyką błędów. Wiadomo bowiem, że niepełna kompetencja komunikacyjna w języku obcym może prowadzić do sytuacji komicznych, chociaż jest to komizm niezamierzony przez obcokrajowców, ale łatwo odbierany przez rodzimych użytkowników danego języka. Komizm dotyczy pojedynczych wyrazów, ale także wypowiedzi, np.: **Dostałem na imieniny książkę. *Władku stało źle...* (w znaczeniu *Władkowi zrobiło się niedobrze*) **Uczeń szkoły średniej w Grodnie numer 16*. Autorki podkreśliły, że aby tekst cudzoziemców był komiczny, muszą wystąpić w nim dwa elementy: względna komunikatywność połączona z fantazyjną nieporadnością językową (Dąbrowska, Pasieka 2014: 339).

W opracowaniu *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej* redaktorki umieściły na końcu tomu fragmenty autentycznych wypowiedzi pisanych przez obcokrajowców. Podajemy dwa z nich, ponieważ bardzo dobrze pokazują z jednej strony to, co obcokrajowcy chcą i mogą powiedzieć, z drugiej także to, z czym mają problemy (por. Miodunka 2017). Przykład pierwszy to wypowiedź ucznia z Chin pod tytułem *Czuję się jak ryba w wodzie* (Dąbrowka, Dobesz [red.] 2014: 417):

- *Dwa lata temu pierwszy raz byłem w Polsce. Od tego czasu bardzo lubię Polskę, bo tutaj nie ma poważnego zanieczyszczenia. Wszyscy Polacy są przyjaźni, zwłaszcza moi nauczyciele języków polskiego. W tamtym czasie nic nie wiedziałem o Polsce, ale teraz już dużo znam.*

*Teraz uczę się polskiego i mieszkam we Wrocławiu. Wrocław to jedno z najznaczniej-
szych studenckich miast w Polsce. Tutaj jest dużo znanych uczelni. Studenci pochodzą
z różnych krajów.*

*(...) Wrocław nie jest bardzo duży, to miasto już bardzo znane dla mnie. Moje ulu-
bione miejsce to Ostrów Tumski. Tam znajduje dużo wielkich kościołów. Tam jest
chichy, spokojny.*

*Kiedy jestem zdenerwowany przez jakieś sprawy, wybieram tam spacerować, głębokie
oddycham oraz oglądam ludzi, którzy modlą się kościele i potem moje serce będzie
spokojne. Po prostu lubię taką atmosferę.*

*W tym roku mówię po polsku płyniej od zeszłego roku, a mój ulubiony idiom to jak
ryba w wodzie, ponieważ po moim języku też tak mówić, a z drugiej stron mieszkam
we Wrocławiu, czuję się jak ryba w wodzie, a dokładnie może być w Odrze.*

Drugi przykład to wypowiedź pisemna ucznia z Anglii, który porównuje sposoby zachowania się Polaków i Anglików. Tekst nosi tytuł *Sposób zachowania się różni* (Dąbrowska, Dobesz [red.] 2014: 411):

- *Zanim opiszę charakterystyki i zachowanie Polaków, należy się przyznać, iż angielskie zwyczaje i sposób zachowania się różni się nieco od tego, co można spotkać w innych częściach Europy. Anglicy znani są za to, że zachowują się niezbyt grzecznie, aż nieszczerze i fałszywie uprzejmie. Gdy podjąłem decyzję, by zobowiązać się do nauki języków europejskich, musiałem świadomo zrezygnować z tego typu zachowania, się.*

U nas na wyspach jako pierwsze zjawisko można zauważyć, że bycie w otoczeniu innych osób zupełnie inaczej działa. Anglicy raczej nie trzymają kontaktów oczu z nieznanymi ludźmi, choć w Polsce można trafić na niezręczny i za długi taki kontakt, co powoduje, że Anglicy poczuć się zkrępowani i przykrzy. Również krępujące może się wydawać zachowanie się w publicznych miejscach i pobliżeniach w stosunku do innych: w tramwajach bądź autobusach Anglicy trzymają się z daleka od innych z powodów grzeczności, lecz w Polsce stoi się raczej blisko nieznanym.

8.4.5. Techniki nauczania gramatyki

W *Programach* podkreśla się, że celem nauczania gramatyki nie jest poznawanie reguł gramatycznych, czyli nauka o języku obcym, ale opanowanie umiejętności wykorzystania ich w procesie tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Strukturę gramatyczną wprowadza się w powiązaniu z funkcją komunikacyjną, dbając o to, aby uczący się wiedzieli, co będą w stanie wyrazić po przyswojeniu sobie konkretnej struktury gramatycznej. Nauczanie reguł gramatycznych w podejściu komunikacyjnym odbywa się w trzech fazach, którymi są: prezentacja, praktyka i produkcja. W fazie prezentacji dochodzi do przedstawienia reguły metodą dedukcyjną (od reguły do przykładów) lub indukcyjną (od przykładów do reguły). Nauczający powinni pamiętać, że reguła powinna być zwięzła, zrozumiała i poparta dobrymi przykładami. Nowa struktura gramatyczna powinna pojawiać się w kontekście w tekstach opracowanych lub autentycznych, mówionych i pisanych.

Faza praktyki służy do automatyzacji używania poznanych struktur gramatycznych. W tym celu używa się ustnych albo pisemnych ćwiczeń gramatycznych takich jak:

- uzupełnianie zdań poprawnymi formami;
- wypełnianie luk w tekstach pisanych;
- wybór prawidłowej formy spośród kilku podanych (wybór wielokrotny);
- transformacje morfologiczne i syntaktyczne.

W fazie praktyki uczący się mogą pracować indywidualnie lub zbiorowo, w parach albo w grupach.

W fazie produkcji dochodzi do stosowania nowo poznanych form gramatycznych. Służą temu ćwiczenia rozwijające sprawności językowe w mówieniu i pisaniu, jeśli są one właściwie ukierunkowane. Najczęściej używane techniki to:

- różnego rodzaju ćwiczenia komunikacyjne;
- ćwiczenia transformacyjno-komunikacyjne;
- gry gramatyczne.

Jeśli chodzi o poprawianie błędów w czasie produkcji wypowiedzi z nowymi strukturami gramatycznymi, to powinny być one poprawiane zaraz po zakończeniu wypowiedzi. Wtedy może się okazać, że uczący się nie zrozumieli dokładnie reguły, upraszczają ją, stosując do konkretnego materiału, albo przesadnie generalizują. Tego typu wątpliwości muszą być gruntownie wyjaśnione, co powinno potem owocować w trakcie ćwiczeń komunikacyjnych ustnych lub pisemnych.

Zadanie 67

Przyjrzyjcie się wykorzystywanym technikom nauczania gramatyki w dwóch wybranych przez Was podręcznikach do nauczania polszczyzny. Porównajcie je ze sobą.

8.4.6. Pomoce dydaktyczne do nauczania gramatyki

Na przełomie XX i XXI wieku powstało wiele pomocy dydaktycznych do nauczania części systemu językowego. Mowa tu o publikacjach z lat 90. XX wieku i z początkowego dwudziestolecia tegoż wieku, czyli w sumie o okresie około 30 lat. Ten okres może się wydawać zbyt długi, ale naszym zdaniem używanie pomocy do nauczania części systemu językowego z lat 90. minionego stulecia jest możliwe, ponieważ takie pomoce starzeją się wolniej. Po prostu język ogólny poddany procesowi normalizacji zmienia się wolniej niż np. sposób komunikacji ludzi młodych czy ich słownictwo. Tym, co będzie przypominać użytkownikom, że jest to pozycja sprzed lat, będzie jej poziom edytorski, który bardzo się zmienił w XXI wieku, choć np. Universitas wydał wiele prac bardzo starannie.

Pomoce dydaktyczne, o których mowa, są bardzo ważne, gdyż należą do nich takie pozycje jak słownik słowotwórczy dla cudzoziemców (Miroslaw Skarżyński, *Mały słownik słowotwórczy język polskiego dla cudzoziemców*, 1989) czy słowniki odmiany rzeczowników i czasowników, np. Z. Kurzowa, *Tackling Polish Verbs*, 1997; S. Mędak, *Słownik form koniugacyjnych czasowników polskich*, 1997, 2004; S. Mędak, *Słownik odmiany rzeczowników polskich*, 2011; Z. Saloni, *Czasownik polski. Odmiana. Słownik 12 000 czasowników*, 2001, 2002; Stanisław Mędak, *Praktyczny słownik łączliwości składniowej czasowników polskich*, 2005; Joanna Machowska, *Gramatyka? Dlaczego nie?! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A1*, 2010; R. Szpigel, *Gramatyka 1 (seria: Testuj swój polski)* 2012 (A1, A2); J. Machowska, *Gramatyka? Ależ tak!! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A2I* 2011; Renata Szpigel, *Gramatyka 2 (seria: Testuj swój polski)* 2013 (B1, B2); Kamila Dembińska, Karolina Fastyn-Pleger, Agnieszka Małyńska, Marta Kłańska, *Gramatyka dla praktyka. Fleksja i słowotwórstwo. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na poziomie A1, A2, B1*, 2017; K. Dembińska, K. Fastyn-Pleger, A. Małyńska, M. Kłańska, *Gramatyka dla praktyka. Koniugacja i składnia. Funkcjonalne ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego dla obcokrajowców na*

poziomie A1, A2, B1, 2017; Józef Pyzik, *Przygoda z gramatyką. Fleksja i słowotwórstwo imion. Ćwiczenia funkcjonalno-gramatyczne dla cudzoziemców*, 2000 (B2–C2); S. Mędak, *Liczebnik też się liczy. Gramatyka liczebnika z ćwiczeniami*, 2004; J. Pyzik, *Iść czy jechać? Ćwiczenia gramatyczno-semantyczne z czasownikami ruchu*, 2000; P. Garncarek, *Czas na czasownik. Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego*, 2000; Magdalena Szalc-Mays, Elżbieta Rybicka, *Słowa i słówka. Podręcznik do nauki słownictwa i gramatyki dla początkujących*, 2000 (A1, A2), S. Mędak, *Język polski dla obcokrajowców. Czasowniki ruchu – znaczenia, odmiana, składnia. Poziomy B1, B2 i C*, 2017. Wydano też zbiory ćwiczeń i zadań, także dla przygotowujących się do egzaminów certyfikатовych na poziomach B1, B2 i C2, np. Aleksandra Achtelek, Wioletta Hajduk-Gawron, Agnieszka Madeja, Magdalena Świątek, *Bądź na B1. Zbiór zadań z języka polskiego oraz przykładowe testy certyfikатовe dla poziomu B1*, 2006; E. Lipińska, *Umiesz? Zdasz! Materiały przygotowujące do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie średnim ogólnym B2*, 2005; Anna Butcher, Iwona Janowska, Grażyna Przechodzka, Grażyna Zarzycka, *Celuję w C2. Zbiór zadań do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2*, 2009.

Przy okazji warto zauważyć, że do 2010 roku pomoce te były rozłożone nierównomiernie. Przeważały publikacje przeznaczone dla studentów z poziomów B1, B2, C1 i C2, natomiast mniej było pomocy dla poziomów A1 i A2. W ostatnich latach ta luka zaczęła się wypełniać, ale jest to proces, który trwa, i na jego końcowe rezultaty musimy poczekać.

Publikowane nowe pomoce stwarzają więcej możliwości wyboru, jeśli chodzi o konkretne zapotrzebowanie uczących się. Bardzo ważne jest, aby przygotowywane pomoce dydaktyczne uwzględniały wszystkie komponenty programu gramatyczno-syntaktycznego, tzn. fleksję, słowotwórstwo i składnię. Wiele zrobiono w tej dziedzinie w pierwszym okresie certyfikacji znajomości JPJO, przygotowując zbiory ćwiczeń dla poziomów B1, B2 i C2. W tamtym czasie w poszczególnych ośrodkach powstały także zbiory ćwiczeń przystosowujących używanie języka polskiego do warunków panujących w danym ośrodku: we Wrocławiu, Lublinie, Krakowie. Zbiory ćwiczeń, które warto wymienić, to *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany* Anny Dąbrowskiej, Anny Burzyńskiej-Kamienieckiej, Urszuli Dobesz, Małgorzaty Pasieki (2005); *Z Wrocławiem w tle. Zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców. Poziom C2* A. Dąbrowskiej, A. Burzyńskiej-Kamienieckiej, U. Dobesz, M. Pasieki (2008, z płytą CD); *Wokół Lublina. Zadania testowe z języka polskiego jako obcego. Poziom podstawowy, średni i zaawansowany* Anny Butcher, Bartłomieja Maliszewskiego, Grażyny Przechodzkiej, Małgorzaty Rzeszutko-Iwan, Anny Trębskiej-Kerntopf (2009); *Polski C2. Megatest* S. Mędaka (2014).

8.5. Rozwijanie kompetencji leksykalnej i semantycznej

8.5.1. Uwagi ogólne

Zadanie 68

W jaki sposób przyswajaliście nowe słownictwo w trakcie uczenia się języków obcych? Podzielcie się swoimi doświadczeniami, wykorzystywanymi przez Was strategiami i końcowymi rezultatami ich przyjmowania.

Zanim przejdziemy do omawiania kształtowania kompetencji leksykalnej i semantycznej w nauczaniu JPJO, chcemy zwrócić uwagę na dwie sprawy.

Kilkakrotnie już zauważano, że podejście komunikacyjne, stosowane w nauczaniu języków obcych w ostatnich latach, zwróciło uwagę na znaczenie słownictwa w procesie komunikacji międzyludzkiej. Oznacza to np., że jeśli w programach nauczania JPJO z 1992 roku znajomość słownictwa wymaganego na trzech poziomach zaawansowania wynosiła ok. 5 tys. słów, to obecnie na poziomie C2 znajomość słownictwa powinna przekraczać 10 tys. słów i wahać się między 10–15 tys. słów. Pokazuje to, że nauczanie słownictwa zyskało na znaczeniu, ponieważ uczący się powinni znać dwa albo trzy razy więcej słów niż poprzednio.

Drugą sprawą, która zasługuje na uwagę, jest to, że w ostatnich latach opublikowano dwie ważne prace na temat nauczania słownictwa w dydaktyce JPJO. Pierwszą z nich jest monografia A. Seretny *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* (2011). Praca przynosi analizę procesu uczenia się słownictwa polskiego i kształtowania się kompetencji leksykalnej osób pochodzących z różnych krajów świata, w tym uczących się z krajów słowiańskich. Drugą pracą jest książka A. Seretny *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* (2014). Jest to opracowanie ogólne pokazujące rolę słownictwa w procesie nauczania języka obcego. Stanowi ono podsumowanie wiedzy na ten temat, zebranej z wielu krajów świata. Bardzo ważną częścią jest rozdział czwarty, który pokazuje rolę słownictwa w poszczególnych metodach nauczania języków obcych: w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, bezpośredniej, audiolingwalnej, komunikacyjnej i zadaniowej. Autorka wiele uwagi poświęciła także roli słownictwa w nauczaniu sprawności receptywnych (słuchania i czytania)

oraz w nauczaniu sprawności produktywnych (mówienia i pisania). Zamknięcie pracy stanowi rozdział poświęcony leksykografii pedagogicznej, czyli słownikom w nauczaniu języków obcych.

Na te dwie monografie A. Seretny zwracamy specjalną uwagę, ponieważ żadna z części systemu języka polskiego nie doczekała się takich prac, które z jednej strony analizują proces nauczania, a z drugiej pokazują, jak przedstawia się nauczanie słownictwa w procesie nauczania języków światowych, z językiem angielskim na czele. Wszystkich zainteresowanych poszerzeniem wiedzy na tematy szczegółowe związane z kompetencją leksykalną i jej kształtowaniem odsyłamy do tych właśnie prac.

8.5.2. Badania słownictwa tematycznego w polszczyźnie

Pojęcie słownictwa tematycznego, które zostało przeniesione z francuskich badań słownictwa częstego i tematycznego do badań polskiego słownictwa tematycznego w latach 80. minionego wieku, a potem wykorzystane podczas przygotowywania list słownictwa, stanowiących integralną część programów dla trzech poziomów nauczania JPJO (Miodunka [red.] 1992), jest jednym z niewielu, które zostały przeniesione z lingwistyki stosowanej do badań leksykalno-semantycznych o nachyleniu leksykograficznym i wykorzystane przy opracowywaniu *Wielkiego słownika języka polskiego* PAN pod redakcją Piotra Żmigrodzkiego. Stało się tak w wyniku wielu prac, których autorką jest Barbara Batko-Tokarz. Uwieńczenie jej wieloletnich studiów stanowi monografia *Tematyczny podział słownictwa współczesnego języka polskiego. Teoria, praktyka, leksykografia*, opublikowana w 2019 roku.

Pojęcie słownictwa tematycznego pojawiło się w pracy *Teoria pól językowych. Społeczne i indywidualne ich uwarunkowania* W.T. Miodunki z 1980 roku. Nawiązywał on do związków paradygmatycznych (asocjacyjnych) i syntagmatycznych Ferdynanda de Saussure'a, do niemieckiej teorii pól językowych Josta Triera i Waltera Porziga oraz do francuskiej metody centrów zainteresowań René Michéa, służących do badania słownictwa tematycznego. Autora interesowało zagadnienie składu leksykalnego i granic pól językowych nie w odniesieniu do pól zamkniętych, takich jak np. „dni tygodnia” czy „nazwy miesięcy”, ale zastosowanych do otwartych pól językowych, np. „zwierzęta” i „ptaki”.

- Wprowadzenie pojęcia słów tematycznych – napisał Miodunka (1980: 57–58) – trzeba łączyć z badaniami frekwencji słownictwa i interpretować jako przeciwstawienie się wyłączności tego, co listy frekwencyjne dają zawsze: słownictwa częstego. Otóż R. Michéa podkreślił słusznie, że nauczanie słownictwa języka obcego nie może ograniczać się tylko do słownictwa częstego i aтематиycznego, gdyż konkretnym

mówiącym w konkretnych sytuacjach potrzeba koniecznie czegoś więcej: słownictwa tematycznego, które właściwie, statystycznie rzecz biorąc, nie ma frekwencji, bo tak trzeba rozumieć w końcu stwierdzenie o przypadkowej jego częstotliwości.

Z perspektywy czasu warto podkreślić podejście porównawcze do badania otwartych pól językowych oraz spojrzenie na badania językoznawcze nie jak na badania „czyste”, ale jak na badania stosowane: stosowane do nauczania języków obcych. Nowością pracy była także próba włączenia do tematyki z zakresu leksykologii strukturalnej elementów socjolingwistyki.

Badania naukowe słownictwa tematycznego podjęła w latach 80. minionego wieku Z. Cygal-Krupa, która już w tytule swojej pracy zapowiedziała opracowanie *słownictwa tematycznego języka polskiego*, a we wstępie zaliczyła ją do językoznawstwa stosowanego, tak pisząc o wykonanych badaniach i możliwościach ich zastosowania:

- Zbiór ogólnopolskiego słownictwa tematycznego został opracowany na bazie 476 098 słów metodami matematyczno-komputerowymi. Stanowi on pierwszą tego typu publikację w polskim językoznawstwie stosowanym. Fakt ten może decydować o jego przydatności i uzasadniać potrzebę wydania. Taki zbiór słownictwa tematycznego może spełniać różne zadania:
 - może stanowić zasadnicze uzupełnienie opracowań słownictwa częstego, by razem z nim tworzyć słownik podstawowy, służący uczącym się języka polskiego jako obcego na lektoratach i kursach zarówno w kraju, jak i za granicą;
 - może stanowić podstawę tworzenia dwujęzycznych słowniczków, zwłaszcza o charakterze rozmówek, ponieważ zawiera właśnie słownictwo tematyczne, zebrane i opracowane metodą centrów zainteresowań;
 - może być pomocą w opracowywaniu podręczników do nauki języka polskiego dla cudzoziemców, zwłaszcza w zakresie doboru słownictwa do tekstów tematycznych oraz ćwiczeń leksykalno-gramatycznych.

Słownictwo tematyczne może być również użyteczne w nauczaniu języka polskiego jako ojczystego, a także zastosowane w pracach leksykograficznych (Cygal-Krupa 1986: 5).

Badania, które zrealizowała Z. Cygal-Krupa, miały solidne podstawy socjolingwistyczne: ankiety wypełniło 1080 uczniów z całej Polski (540 dziewcząt i 540 chłopców). Teren naszego kraju został podzielony na 9 regionów, a w każdym z nich badaniami objęto po dwa licea: jedno w dużym mieście, drugie – w małym, np. Kraków – Jędrzejów, Wrocław – Oleśnica, Warszawa – Góra Kalwaria. Autorka zbadała 23 centra tematyczne, takie np. jak „ubranie”, „dom i jego urządzenie”, „rodzina”,

„posiłki”, „pożywienie i napoje”, „miasto”, „wies”, „podróż i środki komunikacji”, „sport i urządzenia sportowe”. W zależności od specyfiki tematu proszono o podawanie różnych części mowy, np. 20 rzeczowników w centrum „szkoła”; 10 rzeczowników, 5 przymiotników i 5 czasowników w centrum „ubranie”; 15 rzeczowników i 5 czasowników w centrum „rośliny, drzewa, kwiaty”.

Analiza poszczególnych centrów może przynosić różne, czasem zaskakujące stwierdzenia. I tak np. w centrum „rodzina” wyrazy z najwyższą frekwencją to „dziadek” (F = 723) i „babcia” (F = 682), z czego na pierwszy rzut oka zdawałoby się wynikać, że podstawą polskiej rodziny są „dziadkowie”, a nie „rodzice”. Uważna analiza składu leksykalnego centrum zmusza jednak do korekty tego powierzchownego wrażenia: jeśli bowiem policzymy łącznie frekwencję leksemów „ojciec” (F = 621) i „tata” (F = 248), to okaże się, że pojęcie „ojca” wystąpiło łącznie 869 razy. Podobnie jest z leksemami „matka” (F = 567) i „mama” (F = 360), które pokrywają pojęcie „matki” z łączną F = 927. Dopiero wtedy otrzymujemy normalny obraz polskiej rodziny, której podstawę tworzą matka i ojciec (rodzice), a na drugim miejscu znajdują się dziadkowie (dziadek i babcia). Parę rodziców dominuje w rzeczywistości i frekwencyjnie matka, co jest normalne. Jaka była (powinna być) polska rodzina w oczach respondentów? Najważniejsze jej cechy ukazują najczęstsze przymiotniki, z których wynika, że rodzina jest (powinna być) „miła” (F = 234), „zgodna” (F = 208), „liczna” (F = 191), „duża” (F = 179) i „dobra” (F = 175). Jeśli policzymy łącznie frekwencję leksemów „liczny” i „duży” (F = 370), okaże się, że w latach 80. polska rodzina była przede wszystkim „liczna (duża)”, a dopiero potem „miła”, „zgodna” i „dobra” (Cygalska-Krupa 1986: 240–244).

Słownictwo tematyczne było badane i analizowane w różnych pracach, wśród których wyróżnia się *Słownik tematyczny uczniowskiej polszczyzny. Słownictwo rzadsze* Zofii Cygal-Krupy, Krystyny Choińskiej i Małgorzaty Pachowicz (2016). W części wstępnej *Słownika* znalazło się ważne opracowanie Z. Cygal-Krupy *Słownictwo tematyczne w językoznawstwie polskim (ze szczególnym uwzględnieniem leksykologii, leksykografii i glottodydaktyki)*. Autorka zwróciła m.in. uwagę na klasyfikację tematyczną słownictwa polskiego zastosowaną w *Wielkim słowniku języka polskiego* (dalej: WSJP), pisząc tak:

- Wprowadzono w nim jako pierwszym wielkim słowniku języka polskiego (WSJP) podział rzeczowy. Jest to więc koncepcja nowatorska, zapewniająca mu szczególną pozycję metodologiczną wśród najnowszych dzieł leksykograficznych. Teoretyczne zasady klasyfikacji tematycznej dla słownika, a także trzystopniowy schemat klasyfikacyjny stworzyła Barbara Batko-Tokarz. Jest ona odpowiedzialna za ten dział prac nad słownikiem, koordynuje pracę zespołu klasyfikującego tematycznie hasła WSJP (Cygalska-Krupa 2016: XXXIII).