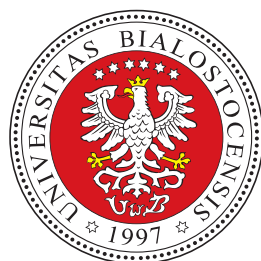


UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny

Linguodidactica

Tom XXVIII



Białystok 2024

UNIwersytet w Białymstoku
Wydział Filologiczny

Linguodidactica

Tom XXVIII

pod redakcją

**Marzanny Karolczuk
Elżbiety A. Jurkowskiej
Anny Sańczyk-Cruz**



Białystok 2024

Rada naukowa:

Miroslav Davlevič (Uniwersytet Wileński, Litwa), Mirosław Jankowiak (Akademia Nauk Republiki Czeskiej, Praga, Czechy), Iwona Kaproń-Charzyńska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska), Krystyna Mihułka (Uniwersytet Rzeszowski, Polska), Manana Mikadze (Kutański Uniwersytet Państwowy, Gruzja), Gałina Pitkeviča (Uniwersytet w Daugavpils, Łotwa), Fedor Poljakov (Uniwersytet Wiedeński, Austria)

Komitety redakcyjne:

Robert Szymula (redaktor naczelny, Uniwersytet w Białymstoku, Polska),
Lilia Citko (Uniwersytet w Białymstoku, Polska), Marzanna Karolczuk
(Uniwersytet w Białymstoku, Polska), Natalia Kondratenko
(Odeski Uniwersytet Narodowy im. Ilji Miecznikowa, Ukraina),
Michał Mordań (sekretarz redakcji, Uniwersytet w Białymstoku, Polska)

Redaktorzy tematyczni:

Elżbieta Awramiuk (Uniwersytet w Białymstoku, Polska),
Elżbieta Bogdanowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)

Redakcja w języku polskim: Ewa Gorlewska

Redakcja w języku angielskim: Peter Foulds

Redakcja w języku francuskim: Sébastien Ducourtieux

Redakcja w języku rosyjskim: Olga Anchimiuk

Redakcja techniczna i skład: Krzysztof Rutkowski

Wydanie publikacji sfinansowane ze środków
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku

ISSN 2957-0204



CC BY-SA 4.0 Uznanie autorstwa –
Na tych samych warunkach

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
15-245 Białystok, ul. Ciołkowskiego 1M, tel. 85 745 71 20
<https://wydawnictwo.uwb.edu.pl> | wydawnictwo@uwb.edu.pl

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	6
Elżbieta Awramiuk • Michał CiŹko	
Fonetyka i fonologia na studiach polonistycznych – od diagnozy potrzeb studenta do refleksji metodycznych.....	7
Joanna Cholewa	
Les métaphores spatiales du verbe <i>arriver</i> sont-elles présentes dans ses équivalents polonais ? Étude basée sur un corpus parallèle.....	24
Irena Chowańska-Szczurowska	
Использование мультипликационных фильмов на занятиях по практике русской речи в польскоязычной аудитории.....	40
Angela Espinosa Ruiz	
Game-Based Learning: A Practical Case with the Video Game <i>Beholder</i> in the B2.1 Russian Language Classroom	54
Milan FerenčĹk	
Understanding Multilingualism of/in Globalized Public Semioscapes: A Course Proposal	69
Наталія Грушина	
Искусственный интеллект и оценка письменных работ студентов	82
Elżbieta A. Jurkowska • Ewa Gorlewska	
Uprozczone lektury staropolskie. Uwspółcześnione wydanie wybranych utworów dawnej literatury polskiej – projekt monografii wspierającej kształcenie literackie i językowe.....	91
Marek Wiśniewski • Iwona Kaproń-Charzyńska	
Morfologia w kształceniu polonistycznym – wybrane problemy teoretyczne....	115

Radosław Kucharczyk • Krystyna Szymankiewicz

- Zmieniający się profil studentów filologii romańskiej i nowe wyzwania dydaktyczne – przypadek studentów 1. roku w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego 135

Karolina Makowska

- Analiza kolokacji w cyklu książeczek dla dzieci o Puciu autorstwa Marty Galewskiej-Kustry – ujęcie jakościowo-ilościowe 154

Doroła Muszyńska-Wolny

- „Następstwa działania prawa sylab otwartych” jako temat zajęć z przedmiotu historia języka rosyjskiego – z doświadczeń dydaktyka 172

Ingrid Peškova

- Inclusive Language in Language Classes 185

Ivana Pouliková • Andrea Kóňová • Ivan Haringa

- Developing Critical Thinking through Reading Comprehension 201

Anna Sańczyk-Cruz

- The Applicability of the GELT Framework in an Applied Linguistics Course... 214

Joanna Szerszunowicz

- Potencjał konotacyjny leksemów *cebula* i *cipolla* w języku polskim i włoskim. Analiza porównawcza 228

Anna Szuchalska

- Lęk językowy jako aspekt komunikacji ustnej w języku angielskim wśród studentów filologii 243

Robert Szymula

- Leksemy z wtórnym znaczeniem metaforycznym (domena źródłowa *WOJNA*) w rosyjskojęzycznej prasie łotewskiej 259

Sprawozdania**Marzanna Karolczuk • Anna Romanik**

- 15th International Conference of Education, Research and Innovation – ICERI2022, Sewilla (Hiszpania), 7–9 listopada 2022 275

Od Redakcji

Tematyka materiałów zamieszczonych w roczniku „Linguodidactica” dotyczy szeroko rozumianych zagadnień związanych z metodyką nauczania i uczenia się języków obcych oraz problemami językoznawczymi. Opublikowany w tym wydaniu zbiór studiów anglo-, francusko-, polsko- i rosyjskojęzycznych prezentuje zarówno zagadnienia odnoszące się do szeroko pojmowanej dydaktyki różnych języków, jak i lingwistyczne. Autorzy rozpraw, reprezentujący rozmaite ośrodki naukowe w kraju i za granicą, relacjonują aktualny stan badań nad kształceniem filologicznym.

W prezentowanym tomie znajdują Państwo prace obejmujące różne obszary tematyczne, takie jak wybrane problemy kształcenia akademickiego w zakresie fonetyki i fonologii, morfologii oraz składni, rozprawy dotyczące zagadnień frazeologicznych oraz poświęcone semantyce i lingwistyce porównawczej. Kolejne podejmują kwestię potrzeb i oczekiwań dotyczących kształcenia językowego w akademii oraz wynikających stąd nowych wyzwań dydaktycznych. Osobna grupa tekstów dotyczy nowoczesnych metod pracy (m.in. z wykorzystaniem grywalizacji i sztucznej inteligencji) oraz pomocy dydaktycznych przydatnych w kształceniu filologicznym różnych języków, a także problemów monitorowania i ewaluacji osiągnięć studentów.

Interdyscyplinarny charakter zamieszczonych w tomie rozpraw pokazuje, jak ważne jest wielostronne i wieloaspektowe spojrzenie na problematykę kształcenia językowego oraz ujmowanie go z różnych perspektyw. Wyrażamy nadzieję, że zamieszczone w tym numerze artykuły wzbudzą zainteresowanie Czytelników i zainspirują dalsze badania nad zagadnieniami szeroko rozumianej edukacji filologicznej.

Elżbieta Awramiuk

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: e.awramiuk@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0003-1769-7265

Michał Ciłko

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: m.cilko@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0002-8136-8354

**FONETYKA I FONOLOGIA NA STUDIACH POLONISTYCZNYCH –
OD DIAGNOZY POTRZEB STUDENTA DO REFLEKSJI METODYCZNYCH**

ABSTRAKT

Celem artykułu jest refleksja metodyczna oparta na wynikach badań ankietowych nad świadomością fonologiczną studentów podejmujących studia polonistyczne na Uniwersytecie w Białymstoku. Uzyskane wyniki pokazują zakres stereotypizacji pojęć samogłoski i spółgłoski oraz stopień dominacji języka pisanego nad mówionym. Refleksje nad wynikami badań ankietowych są osadzone w szerszym kontekście celów nauczania fonetyki i fonologii oraz dążenia do ulepszania praktyki edukacyjnej poprzez jej powiązanie z potrzebami uczących się. Relatywnie niska świadomość fonologiczna badanych studentów skłania do położenia nacisku w kształceniu polonistycznym w pierwszej kolejności na fonologię (tj. system językowy oraz bardziej intuicyjny inwentarz fonemowy), a dopiero w drugiej kolejności na fonetykę oraz inwentarz głoskowy. Takie podejście odwraca chronologię zwyczajowo przyjmowaną w podręcznikach i na kursach fonetyki i fonologii języka polskiego.

Słowa kluczowe: kształcenie akademickie, polonistyka, dydaktyka fonetyki i fonologii, świadomość fonologiczna, badania ankietowe

ABSTRACT

PHONETICS AND PHONOLOGY IN POLISH PHILOLOGY UNIVERSITY COURSES –
FROM DIAGNOSIS OF STUDENTS' NEEDS TO METHODOLOGICAL REFLECTIONS

The aim of this article is to present a methodological reflection based on the results of a study on the phonological awareness of students taking a Polish philology course at

the University of Białystok. The obtained results show the extent to which the concepts of vowel and consonant are misinterpreted, and the degree to which the written realization of language dominates over the spoken one. The results are discussed in the wider context of the aims of teaching phonetics and phonology in Polish philology university courses. Educational practice could be improved by linking the aims more closely to the needs of learners. The relatively low phonological awareness of the students suggests the need for placing greater emphasis firstly on phonology (i.e. the linguistic system and the more intuitive phoneme inventory) and only secondly on phonetics and the sound inventory. This approach reverses the chronology customarily adopted in textbooks and courses on the phonetics and phonology of Polish.

Keywords: university education, Polish philology, didactics of phonetics and phonology, phonological awareness, questionnaire study

1. Wprowadzenie

Fonetyka i fonologia na studiach polonistycznych nauczana jest w ramach gramatyki opisowej języka polskiego (GOJP), zwykle na pierwszym roku studiów. Ma długą tradycję i bogatą literaturę przedmiotu¹. W sylabusach dostępnych na stronach uniwersytetów wśród głównych efektów uczenia się najczęściej wymienia się umiejętność charakterystyki głosek i fonemów współczesnej polszczyzny oraz analizy spotkanych w tekście zjawisk fonetycznych (również w ujęciu normatywnym), a także posługiwania się transkrypcją fonetyczną. Transmisja wiedzy i rozwijanie umiejętności z tego zakresu napotykają jednak na coraz większe trudności.

Studenci rozpoczynający kurs gramatyki języka polskiego na studiach polonistycznych mają znacznie mniejsze niż przed laty zaplecze w postaci usystematyzowanej wiedzy z zakresu kształcenia językowego. Wyraźnie wzrasta też ich potrzeba dostrzegania przydatności nowej wiedzy i odnoszenia jej do rzeczywistości pozajęzykowej. W tej sytuacji nawet osoby prowadzące dydaktykę tego

¹ Wśród podstawowych powojennych podręczników akademickich wymienić można następujące pozycje: M. Dłuska, *Fonetyka polska. Artykulacja głosek polskich*, Kraków 1950; H. Koneczna, *Charakterystyka fonetyczna języka polskiego na tle innych języków słowiańskich*, Warszawa 1965; B. Wierchowśka, *Wymowa polska*, wyd. 2 zm. i rozszerz., Warszawa 1971; B. Wierchowśka, *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980; B. Roślowski, *Zarys fonetyki, fonologii, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*, Gdańsk 1986; L. Dukiewicz, I. Sawicka, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Warszawa 1995; M. Wiśniewski, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń 1997; D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2000; J. Szpyra-Kozłowska, *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin 2002; B. Klebanowska, *Interpretacja fonologiczna zjawisk fonetycznych w języku polskim: z ćwiczeniami*, Warszawa 2007; B. Dunaj, *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, cz. 1: *Fonetyka i fonologia*, Tarnów 2015.

przedmiotu od wielu lat stają przed koniecznością namysłu, czego i jak mają nauczać z uwzględnieniem zmieniających się potrzeb i możliwości uczących się. Dobrym sposobem optymalizacji osiągania założonych celów kształcenia wydaje się diagnozowanie świadomości językowej studentów na starcie. W odniesieniu do pierwszego bloku GOJP, czyli fonetyki i fonologii, diagnoza powinna obejmować wyjściową świadomość fonologiczną.

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie wyników badań ankietowych nad świadomością fonologiczną studentów podejmujących studia polonistyczne na Uniwersytecie w Białymstoku oraz wykorzystanie ich do refleksji metodycznej. Świadomość fonologiczna, w tym fonemowa, jest składową szerzej rozumianej świadomości językowej². Psycholingwiści świadomość fonologiczną nazywają umiejętnością metajęzykową, polegającą na zdolności dostrzegania, że mowa dzieli się na mniejsze segmenty, którymi można świadomie manipulować³. Stanowi ona zdolność refleksji nad strukturą dźwiękową słów oraz dokonywania jej intencjonalnych przekształceń. Rola świadomości fonologicznej jest szczególnie istotna w nauce czytania i pisania⁴, przy czym proces przyswajania obu umiejętności jest determinowany przez cechy danego języka i różni się w poszczególnych ortografiach⁵.

Relacje między pojęciami *świadomość fonologiczna* i *świadomość fonemowa* w literaturze bywają rozmaicie rozumiane. Nie wchodząc w rozbudowane rozważania na temat sposobu rozumienia obu pojęć przez różnych badaczy, przyjmujemy, że oba dotyczą płaszczyzny dźwiękowej języka i można je stosować wymiennie. Subtelna różnica dotyczy rozłożenia akcentów: świadomość fonologiczną traktujemy jako pojęcie ogólniejsze (jako zdawanie sobie sprawy z dźwiękowej struktury języka, przejawiające się w umiejętności segmentacji strumienia mowy na jednostki mniejsze niż wyraz oraz porównywania słów lub ich części), a świadomość fonemową odnosimy do konkretnych dźwięków (jest to zatem rozpoznawanie i odróżnianie jednostek systemu fonologicznego)⁶.

² O trudnościach z terminologicznym uporządkowaniem obszaru nazywanego świadomościowym zapleczem komunikacji językowej pisała Maria Przybysz-Piwko (zob. M. Przybysz-Piwko, *Świadomość językowa. Problem nie tylko lingwistyczny*, „Poradnik Językowy” 2005, 7, s. 42–47).

³ Por. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin 1999, s. 43–48.

⁴ Por. C.J. Lonigan, C. Schatschneider, L. Westberg i The National Early Literacy Panel, *Identification of Children's Skills and Abilities Linked with Later Outcomes in Reading, Writing and Spelling*, [w:] *Developing early literacy: report of the National Early Literacy Panel*, Washington, DC 2008, s. 55–106.

⁵ Por. P.H. Seymour i in., *Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies*, „British Journal of Psychology” 2003, 94, s. 143–174; L. Sprenger-Charolles, *Linguistic Processes in Reading and Spelling: The Case of Alphabetic Writing Systems: English, French, German and Spanish*, [w:] *Handbook of Children's Literacy*, T. Nunes, P. Bryant (red.), Dordrecht–Boston–New York–London 2004, s. 43–65.

⁶ Podobne ujęcie występuje w przywołanych w bibliografii pracach Grażyny Krasowicz-Kupis; por. także: S. Brady, A. Fowler, B. Stone, N. Winbury, *Training Phonological Awareness: A Study with*

Badania nad świadomością fonologiczną w języku polskim prowadzono przede wszystkim w odniesieniu do dzieci, gdyż trudności w przetwarzaniu fonologicznym przekładają się na problemy z pisanem oraz trudności w czytaniu⁷. Świadomość fonologiczna dziecka przejawia się w różnych umiejętnościach – od różnicowania głosek w parach podobnie brzmiących wyrazów (np. *sok* – *fok*), poprzez rozpoznawanie i tworzenie rymów, po segmentację fonemową i sylabową oraz operacje przekształcania słów przez manipulacje głoskami⁸. Zadania, które wykorzystuje się w badaniu świadomości fonologicznej dzieci, dotyczą: analizy oraz syntezy fonemowej, identyfikacji fonemów, a także porównywania, przestawiania, usuwania bądź dodawania głosek. Świadomość fonologiczną dorosłych użytkowników języka polskiego bada się również na gruncie logopedycznym i glottodydaktycznym, a także w odniesieniu do nauczycieli języka ojczystego⁹.

2. Metodologia

Celem badania było zbadanie świadomości fonemowej w języku polskim wśród dorosłych natywnych użytkowników języka, a w szczególności odpowiedź na dwa pytania: czy świadomość fonemowa jest stopniowalna (różni się w zależności od analizowanego problemu) i – jeśli tak – co osobom badanym sprawia najwięcej kłopotów.

Uczestnikami badania (N=26) byli studenci polonistyki przed rozpoczęciem przez nich kursu z fonetyki i fonologii. Wybór kierunku może świadczyć o zainteresowaniu językiem polskim, ale przyjęto, że reprezentują oni przeciętną świadomość polskiego maturzysty. Nie zakładano badania wiedzy jasnej, znajomości definicji czy podbudowy teoretycznej (brak słowa *fonem* w poleceniach), ale sprawdzano praktyczne umiejętności (liczenie głosek, manipulacje dźwiękami, odróżnianie głosek od liter).

Dobór materiału językowego miał służyć testowaniu następujących problemów:

1. rozpoznawaniu dwuznaków zwykłych (niemiękkich),
2. rozpoznawaniu dwuznaków miękkich,

Inner-City Kindergarten Children, "Annals of Dyslexia" 1994, 44 (3), s. 26–59; J. Sodoro, R.M. Al-linder, J.L. Rankin-Erickson, *Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools*, "Educational Psychology Review" 2002, 14 (3), s. 223–260.

⁷ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004.

⁸ G. Krasowicz-Kupis, *Testy czytania dla sześciolatków*, Warszawa 2008.

⁹ Z. Pomirska, *Stan przygotowania studentów edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia świadomości językowej uczniów klas I–III*, [w:] *Świadomość językowa*, J. Nocoń, A. Tabisz (red.), Opole 2014, s. 227–254.

3. rozpoznawaniu dwusegmentowej realizacji liter *q/ę* przed spółgłoskami właściwymi,
4. rozpoznawaniu bezdźwięczności¹⁰ (wewnątrzwyrazowej oraz w wygłosie).

Wymienione cztery problemy zostały zbadane niejako dwukrotnie, tj. dwoma typami zadań.

Pierwszy typ zadania dotyczył liczenia: głosek w wyrazie (dla pierwszych 3 problemów), np. *Podaj liczbę głosek w wyrazie „chrzan”,* oraz wyrazów (dla problemu 4), np. *Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [f]: „kwot”, „mów”, „naft”, „twój”.* Każdy z problemów 1–4 w tym typie zadania został sprawdzony trzema poleceniami (łącznie 12 poleceń).

Drugi typ zadania dotyczył manipulacji fonemami. Były to następujące operacje:

- a) usunięcie ostatniego fonemu (głoski), np. *Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w podanym wyrazie: „masz”;*
- b) usunięcie pierwszego fonemu, np. *Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w podanym wyrazie: „szmat”;*
- c) przesunięcie ostatniego fonemu na początek, np. *Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w podanym wyrazie na jego początek: „szam”;*
- d) przestawienie fonemów w odwrotnej kolejności, np. *Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w podanym wyrazie w odwrotnej kolejności (od ostatniej do pierwszej): „cham”.*

Każdy z problemów 1–4 w drugim typie zadania został sprawdzony czterema zadaniami a–d z wyjątkiem jednego – w ostatnim zadaniu nie udało się wymyślić wyrazu dla dwusegmentowej realizacji *q/ę*¹¹ – co w sumie dało 15 zadań.

Tak więc łącznie badani musieli wykonać 27 poleceń, przy czym problemy 1., 2. i 4. były testowane za pomocą 21 poleceń (po 7 każdy), a problem 3. – z wykorzystaniem 6 poleceń. Wszystkie zadania w ramach dwóch typów zadań (liczenie fonemów/wyrazów oraz manipulacja fonemami) wraz z przykładami oraz liczbą poleceń do każdego zadania przedstawia tabela 1. (w nawiasach podano poprawne odpowiedzi). Pełen kwestionariusz ankiety został przedstawiony w aneksie.

¹⁰ Chodzi o rozpoznawanie bezdźwięcznej realizacji litery odpowiadającej zazwyczaj spółgłoskom dźwięcznym, jak w wyrazach *ławka* i *koł*.

¹¹ Można zaryzykować twierdzenie, że zadanie to było niemożliwe do wykonania ze względu na polską fonotaktykę. Połączenia typu /pm/ /bm/ (czyli podane w odwrotnej kolejności sekwencje /mp/ i /mb/, jak np. w wyrazach /zomp/ /zemby/), występują bardzo rzadko (np. w formach typu *róbmy*). Nieco częstsze są połączenia /tn/ /dn/, jednak również występują zazwyczaj w dłuższych formach, a więc takich, które nie tworzą sensowych wyrazów po odwróceniu kolejności fonemów. Z kolei połączenia typu /kŋ/ /gŋ/ /kɲ/ /gɲ/ są niedopuszczalne.

Tabela 1. Badane problemy oraz typy zadań i zadania, z użyciem których były badane, wraz z przykładami

Typ pierwszy (liczenie)		Typ drugi (manipulacja)					
Liczenie fonemów/wyrazów		Usunięcie wygłos		Usunięcie nagłos		Ostatnia na początek	
	Przykład	Liczba poleceń	Przykład	Liczba poleceń	Przykład	Liczba poleceń	Odwrotna kolejność
1) Dwuznaki zwykłe	chrzan (4)	3	masz (ma)	1	szmał (mał)	1	cham (mach)
2) Dwuznaki miękkie	konie (4)	3	pani (pań)	1	zlewa (Ewa)	1	sień (nieś)
3) Dwusegm. q/ę	zręby (ó)	3	dąb (dom)	1	kręty (renty)	1	—
4) Bezażwiczne	kwot, mów, naft, twój (4)	3	mózg (mus / muz)	1	kwiat (fiat)	1	lud (tul)
Suma:		12	4	4	4	4	3
Suma w typie zadania:		12	15				
Suma wszystkich poleceń:							27

Źródło: opracowanie własne.

Zadania zostały zaprezentowane studentom w formie elektronicznej za pomocą narzędzia MS Forms. Kwestionariusz ankiety studenci wypełniali w trakcie zajęć z fonetyki i fonologii, posługując się swoimi telefonami. Przed wypełnieniem kwestionariusza otrzymali dołączoną do niego instrukcję wykonywania poszczególnych zadań z przykładami. Kolejność poleceń w kwestionariuszu ankiety była losowa.

3. Wyniki badania

Biorąc pod uwagę wszystkie 27 poleceń, średni wynik osiągnięty przez badanych wynosi 29% poprawnych odpowiedzi (średni wynik punktowy to 7,88, mediana – 9, dominanta – 10). Największy odsetek osób (42%) uzyskał między 31–40% poprawnych odpowiedzi. Aż 46% badanych nie przekroczyło progu 30% poprawnych odpowiedzi, a 11% – progu 10% poprawnych odpowiedzi. Jedynie jedna osoba zdołała nieznacznie przekroczyć próg połowy poprawnych odpowiedzi (52%). Wyniki te prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Procent poprawnych odpowiedzi we wszystkich poleceniach

Procent poprawnych odpowiedzi	Liczba osób	Procent osób
0–10%	3	11%
11–20%	1	4%
21–30%	8	31%
31–40%	11	42%
41–50%	2	8%
51–60%	1	4%
>61%	0	0%
Suma:	26	100%

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o stopień trudności danego typu zadania (liczenie głosek/wyrazów vs manipulacja fonemami), to biorąc pod uwagę niewielką liczbę badanych (26), trudno jest jednoznacznie wyrokować o tym, który ostatecznie sprawił im

więcej kłopotów. Zadania z manipulacją fonemami okazały się nieco trudniejsze dla trzech badanych problemów (szczególnie w wypadku problemu 2. i 3.), a jedynie w wypadku dwusegmentowej realizacji *q/ę* badani lepiej poradzili sobie z tym typem zadania (por. tabela 3).

Tabela 3. Procent (liczba) poprawnych odpowiedzi dla poszczególnych problemów w zależności od typu zadania

	Typ pierwszy (liczenie fonemów/wyrazów)	Typ drugi (manipulacja fonemami)	Wszystkie zadania
1) Dwuznaki zwykłe	74% (58)	72% (59)	73% (117)
2) Dwuznaki miękkie	46% (36)	21% (22)	26% (58)
3) Dwusegment. <i>q/ę</i>	1% (1)	6% (5)	5% (6)
4) Bezdźwięczność	8% (6)	2% (2)	3% (8)
Suma:	32% (101)	25% (104)	29% (205)

Źródło: opracowanie własne.

Niezależnie od typu zadania badani najlepiej radzili sobie z rozpoznawaniem dwuznaków zwykłych (średnio 73% poprawnych odpowiedzi). Znacznie gorzej rozpoznawali dwuznaki miękkie (26%). Zdecydowanie najgorzej wykonali zadania związane z problemami dwusegmentowej realizacji liter *q/ę* (jedynie 5%) oraz bezdźwięczności wynikającej z ujednolicenia grup spółgłoskowych bądź wygłosu (3%). W wypadku problemu dwusegmentowej realizacji liter *q/ę* badani lepiej poradzili sobie z drugim typem zadania, polegającym na manipulacji fonemami (liczba poprawnych odpowiedzi – 5), niż w wypadku typu pierwszego, polegającego na liczeniu głosek lub wyrazów zawierających daną głoskę (liczba poprawnych odpowiedzi – 1). Natomiast jeśli chodzi o problem 4. (rozpoznawanie bezdźwięczności), to łatwiej było badanym liczyć fonemy / wyrazy (6 poprawnych odpowiedzi) niż nimi manipulować (2 poprawne odpowiedzi).

Najłatwiejsze okazało się polecenie: *Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „szmat”* (88% poprawnych odpowiedzi). Z kolei najtrudniejsze do zrealizowania (brak poprawnych odpowiedzi) okazały się prośby o podanie liczby głosek w wyrazach *zręby* i *zające*, zadania wymagające podania wyrazu, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie *pani* i pierwszej głoski w wyrazie *kwiat*, a także polecenia dotyczące przesunięcia na początek

ostatniej głoski w wyrazach *Lusia* i *rond* oraz przestawienia głosek w wyrazie *lud* w odwrotnej kolejności.

Jedyną poprawną odpowiedź w zadaniu polegającym na liczeniu głosek dla problemu dwusegmentowej realizacji *q/ę* otrzymano dla wyrazu *dęty*. Co może zaskakiwać, osoba, która jej udzieliła, nie poradziła sobie z tym samym zadaniem dla wyrazów *zręby* i *zajęce*. Natomiast, również jako jedyna z badanej grupy, poprawnie wykonała wszystkie trzy zadania związane z manipulacją fonemami dla tego problemu. Była to też osoba, która zdecydowanie najlepiej wypełniła całą ankietę (52% poprawnych odpowiedzi) – dwie kolejne osoby osiągnęły wynik 44% poprawnych odpowiedzi, a reszta badanych poniżej 40%.

4. Dyskusja

Uzyskane wyniki wskazują, że świadomość relacji grafemiczno-fonemicznych różniła się w zależności od analizowanego problemu, a najczęściej kłopotów sprawiały badanym fonetyczna realizacja liter *q/ę* przed spółgłoskami właściwymi oraz rozpoznawanie bezdźwięczności. Badani mniejszy problem mieli z odróżnieniem dwuznaków takich jak *rz*, *ch* niż dwuznaków odnoszących się do spółgłosek miękkich. We wszystkich typach zadań badani radzili sobie z rozpoznawaniem dwuznaków zwykłych niemal trzykrotnie lepiej (73% poprawnych odpowiedzi) niż z rozpoznawaniem dwuznaków miękkich (26%). Różnica między rozpoznawaniem jako dwuznaków grafemów typu *rz* i *ni* była szczególnie wyraźna w zadaniach polegających na manipulacji fonemami. W zadaniu polegającym na przesunięciu ostatniej głoski na początek przy wyrazie *szam* udzielono 54% poprawnych odpowiedzi (*msza*), ale przy wyrazie *Lusia* nikt jej nie udzielił (*Aluś*). Różnica ortograficzna (stałość dwuznaków *sz* i zmienność reprezentacji graficznej spółgłoski /ś/) okazała się tu kluczowa. Taki stan rzeczy także należy wiązać ze sposobem kształcenia. O ile pary grafemów *ó-u*, *rz-ż* i *ch-h* są zawsze prezentowane jako odpowiadające pojedynczym fonemom, o tyle z parami typu *ń-ni* tak nie jest. Nie używa się pojęcia dwuznak w odniesieniu do sekwencji liter *ni* zapewne z tego powodu, że nie zawsze odpowiada ona dwuznakowi.

Najwięcej kłopotów sprawiły badanym zadania dotyczące ujednolicenia grup spółgłoskowych pod względem dźwięczności, a także zaniku dźwięczności w wygłosie absolutnym. Zaledwie 3% z nich zostało wykonanych poprawnie, przy czym zadania polegające na manipulacjach fonemami (2% poprawnych odpowiedzi) wypadły cztery razy słabiej niż zadanie z liczeniem wyrazów zawierających konkretne głoski (8%). Być może dodatkową trudnością w tej grupie zadań była konieczność przechodzenia od reprezentacji ortograficznej (np. *rond*,

lud) do reprezentacji fonetycznej (/ront/, /lut/), a następnie – po manipulacji – powrót do reprezentacji ortograficznej (*tron*, *tul*).

Niewiele lepiej badani wypadli w zadaniach dotyczących fonetycznej realizacji liter *ɛ/q*. Relacje grafemiczno-fonemiczne z literami *ɛ/q* są bardzo skomplikowane, a dorosłym użytkownikom języka postać graficzna przesłania informacje foniczne. Jedynie 5% badanych wykonało poprawnie zadania związane z problemami dwusegmentowej realizacji liter *ɛ/q*, przy czym w zadaniu polegającym na liczeniu głosek w wyrazie *odsetek* poprawnych odpowiedzi wyniósł zaledwie 1%. W tej grupie łatwiejsze okazały się zadania polegające na manipulacji fonemami (6% poprawnych odpowiedzi). Być może, wbrew naszej intuicji, to zadanie wymagało mniej świadomej analizy niż liczenie głosek albo też właśnie manipulowanie fonemami bardziej odrywało od reprezentacji graficznej i sprzyjało skupieniu na dźwiękach.

O ile badania świadomości fonemowej dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisanja dotyczą jedynie wrażeń słuchowo-percepcyjnych, o tyle badania takie w odniesieniu do osób funkcjonujących w świecie pisma przez kilkanaście lat nie mogą pomijać wpływu pisma na świadome odbieranie dźwięków mowy. Przystępując do badań, zakładaliśmy, że badani odróżniają literę od głoski, gdyż w podstawie programowej kształcenia ogólnego pojęcia te pojawiają się na pierwszym etapie edukacyjnym i utrwalane są na kolejnym¹². Uzyskane wyniki dowodzą, że mimo kształtowania ich od początku edukacji szkolnej pojęcie litery przesłania badanym pojęcie głoski. Prawdopodobnie badani byliby w stanie podać poprawną definicję obu pojęć, jednak w zadaniach polegających na liczeniu głosek studenci posługują się potocznym znaczeniem pojęć *spółgłoska* i *samogłoska*, sprzecznym ze znaczeniem ukształtowanym przez naukowy opis. Potocznie samogłoską i spółgłoską nazywa się nie tylko pewne typy głosek, ale także litery, które odpowiadają tym głoskom w typowych sytuacjach. Przykłady takich potocznych użyć zdarzały się w każdym typie zadań, np. przy usuwaniu pierwszej głoski w wyrazach *szmat*, *ziewa* badani podawali *zmat*, *iewa*, a przy usuwaniu ostatnich głosek w wyrazach: *pani*, *masz*, *dąb* podawali *pan*, *mas*, *dą*, z kolei przy liczeniu głosek podawali, że w wyrazie *chrzan* jest ich 6, a w wyrazie *szach* – 5.

Użycia potoczne (utożsamianie głoski z literą) są bardzo rozpowszechnione. Pojawiają się nie tylko w komunikacji masowej (np. w popularnych teleturniejach literę *i* nazywa się samogłoską w każdym kontekście), ale także w podręczni-

¹² E. Awramiuk, *Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, VII, E. Awramiuk, A. Rozumko (red.), Białystok 2018, s. 167–185.

kach szkolnych i poradnikach metodycznych¹³. Nie dziwi zatem fakt, że znaczenie potoczne dominuje także w świadomości osób rozpoczynających studia polonistyczne.

Można również dodać, że taki stan rzeczy jest wynikiem nieco głębszego zjawiska mającego podłoże psychologiczne. Od momentu opanowania umiejętności czytania i pisania pismo staje się podstawową realizacją języka, która zaczyna przesłaniać mowę. Litery, które z definicji mają za zadanie kodowanie mowy, są preferowane w stosunku do głosek jako bardziej namacalne, ponieważ percypowane są dominującym nad słuchem zmysłem wzroku¹⁴. Jednocześnie litery są od głosek mniej ulotne, a więc bardziej podatne na analizę. W związku z tym głoski stają się funkcjonalnie coraz mniej przydatne i kiedy dochodzi do konieczności przeprowadzenia analizy segmentalnej słów, dorośli użytkownicy języka odwołują się do liter, a nie głosek (fonemów).

W tym kontekście można zastanowić się, czy wyniki badania byłyby podobne, gdyby wyrazy w poleceniach podane były w formie dźwiękowej (jako nagrania), a nie graficznej (np. *podaj liczbę głosek w wyrazie, który usłyszysz*). Wydaje się, że taka zamiana nie wpłynęłaby znacznie na rezultaty, gdyż niezależnie od fizycznej formy podanych wyrazów ich analiza fonemowa oparta byłaby na postaci graficznej jako podstawowym wyobrażeniu poszczególnych słów w umyśle osób piśmiennych. Tak więc np. usłyszana forma /lut/ (skojarzona w umyśle z frekwencyjnie znacznie częstszymi słowami *lód* lub *lud* w porównywaniu z rzadszym *luć*) mimo wszystko skutkowałaby odpowiedzią *dul* (ewentualnie *dól*) zamiast *tul* w zadaniu polegającym na odwróceniu kolejności głosek. Tę hipotezę należałoby jednak zweryfikować osobnym badaniem.

5. Wnioski – refleksje metodyczne

Uzyskane wyniki pokazują zakres stereotypizacji pojęć samogłoski i spółgłoski oraz stopień dominacji języka pisanego nad mówionym. W odniesieniu do zasygnalizowanych na wstępie celów nauczania fonetyki i fonologii oraz dążenia do ulepszenia praktyki edukacyjnej poprzez jej powiązanie z potrzebami uczą-

¹³ Por. E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006; O. Przybyła, *Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach do klasy IV–VI szkoły podstawowej*, [w:] *Podręczniki do kształcenia w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, H. Synowiec (red.), Kraków 2007, s. 244–259.

¹⁴ D. Stokes, S. Biggs, *The Dominance of the Visual*, [w:] *Perception and its Modalities*, D. Stokes, M. Mathen, S. Biggs (red.), New York 2015, s. 350–378.

cych się, wskazujemy na obszary, którym na wstępie kursu z GOJP należałoby poświęcić więcej uwagi. Wiedza o tym, z jaką świadomością językową studenci przystępują do kursu, pozwoliłaby prowadzącym zajęcia lepiej je dostosować do potrzeb uczących się. Mogłaby też przełożyć się na konkretne działania dydaktyczne.

Dzieci rozpoczynające naukę czytania i pisania mają implicytną świadomość fonemową, która z jednej strony warunkuje naukę czytania i pisania, a z drugiej pod wpływem tej nauki wzrasta, rozwija się. Tracą tę świadomość pod wpływem wieloletniego obcowania z językiem pisanym. Kurs fonetyki na studiach polonistycznych (dla natywnych użytkowników języka) zdaje się (przynajmniej na początku) procesem odbudowywania tej dziecięcej wrażliwości na dźwięki. Podstawowym zadaniem prowadzącego staje się konieczność oderwania głoski od litery, czyli uświadamianie uczącym się, jak posługiwać się pojęciami, które poza językoznawstwem funkcjonują w nieco innym zakresie. Biorąc pod uwagę relatywnie niską świadomość fonologiczną badanych studentów (ich średni wynik wyniósł 29%, przy czym tylko jedna osoba uzyskała więcej niż połowę punktów, a 3 miały poniżej 10%), wydaje się zasadne w kształceniu polonistycznym takich grup położenie nacisku w pierwszej kolejności na fonologię – tj. system językowy oraz bardziej intuicyjny inwentarz fonemowy – a dopiero w drugiej kolejności na fonetykę oraz inwentarz głoskowy, który, paradoksalnie, jest dla studentów jeszcze bardziej abstrakcyjny. Takie podejście odwraca porządek zwyczajowo przyjmowany w podręcznikach i na kursach fonetyki i fonologii języka polskiego (od fonetyki do fonologii). Może również stanowić solidniejszą podbudowę do nauczania kolejnych podsystemów języka, tj. morfologii i składni.

Zaczynanie kursu od fonologii oznacza bazowanie na allofonach percepcyjnie rozróżnianych i intuicjach studentów, bez wprowadzania nowych terminów. Fonologię rozumiemy tutaj nie tyle jako teorię językoznawczą, ile kompetencję natywnego użytkownika języka, skoncentrowanego na różnicach między elementami brzmiącymi. Jak pisał Zygmunt Saloni, student kierunku filologicznego (nie tylko polonistyki) „powinien umieć zapisać to, co słyszy, a ściśle – to, co odróżnia tekst, który słyszy, od innych tekstów mówionych w tym samym języku”¹⁵.

W osiągnięciu tego celu bardzo przydatnym narzędziem okazuje się transkrypcja fonologiczna¹⁶, która umożliwi omówienie w prosty i jednoznaczny

¹⁵ Z. Saloni, *Transkrypcja fonologiczna tekstu polskiego w praktyce uniwersyteckiej*, „Język Polski” 2015, 4, s. 326.

¹⁶ Odróżniamy tu *transkrypcję fonologiczną* (lub *fonemową*) od *transkrypcji fonetycznej*. Ta pierwsza (nazywana również *szeroką*) różnicuje jedynie fonemy, natomiast druga (bardziej szczegółowa, nazywana również *wąską*) rozróżnia głoski.

sposób różnych kwestii dotyczących wymowy. Wizualny charakter notacji fonologicznej pomaga procesowi nauczania, gdyż pozwala zatrzymać ulotne dźwięki w formie pisanej i poddać je analizie. Pomaga wyjaśniać różnicę między tym, co studentom wydaje się, że słyszą (w istocie widzą), a tym, co rzeczywiście słyszą. Jednocześnie ten rodzaj transkrypcji pozwala na uniknięcie zbytniego uabstrakcyjnienia analizy, gdyż opiera się na faktycznie percypowanych jednostkach (allofonach głównych), a nie jednostkach percepcyjnie rozróżnianych jedynie przez wprawne ucho specjalisty (wariantach pobocznych), które na tym etapie mogą okazać się zbędną komplikacją. Dla przykładu transkrypcja /zomp/ momentalnie „otwiera uszy” studentów zarówno na dwusegmentową realizację litery *q*, jak i bezdźwięczność w wyrazie *zqb*. Z kolei transkrypcja fonetyczna wyrazu *jej* [jɛ̞j] (z informacją o podwyższonej samogłosce) jest czymś, czego studenci nie słyszą i w związku z tym odbierają z pewną rezerwą.

Poziom szczegółowości transkrypcji fonetycznej, a zatem i celów kształcenia fonetycznego, zależy oczywiście od potrzeb (inny będzie dla nauczycieli, logopedów czy glottodydaktyków). Zwykle jednak w podręcznikach akademickich prezentacja inwentarza fonetycznego następuje na początku, co oznacza, że np. wszystkie allofony /t/ czy /a/ są równie ważne. Wydaje się, że w początkowej fazie kursu z fonetyki i fonologii student z niską świadomością fonologiczną nie tyle potrzebuje szczegółowego opisu artykulacyjnego (który może być momentami deprymujący), ile otwarcia słuchowego na to, co słyszy. Oznacza to koncentrację na cechach rozpoznawanych przez rodzimych użytkowników języka.

Jednocześnie warto zaznaczyć, że propozycja unikania zbyt szczegółowego wniknięcia w artykulację głosek na początku kursu nie oznacza postulatu całkowitej rezygnacji z praktycznej nauki fonetyki artykulacyjnej. Wręcz przeciwnie, zapoznanie z ruchami artykulacyjnymi dla podstawowych wariantów głosek wydaje się bardzo potrzebne z wielu powodów¹⁷. Dwa z nich należy podkreślić szczególnie. Po pierwsze, ruchy artykulacyjne, wypracowane we wczesnym dzieciństwie, są na tyle zautomatyzowane, że dorośli nie zdają sobie z nich sprawy ani nie potrafią ich w sposób świadomy kontrolować. Stąd powstaje konieczność, aby uświadomić je sobie na nowo. Po drugie, nazwy poszczególnych głosek (a także fonemów) są ściśle związane z tymi ruchami, dlatego też skojarzenie ich ze sobą wydaje się naturalnym rozwiązaniem dydaktycznym.

Proponowana sekwencja dydaktyczna zawiera postulat poprzedzenia właściwego dla kształcenia na poziomie akademickim etapu zajęć z fonetyki

¹⁷ Por. M. Citko, *Fonetyka jako punkt wyjścia do nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego*, Białystok 2024.

i fonologii diagnozą poziomu świadomości fonologicznej oraz – jeśli diagnoza pokaże dysfunkcje tego typu – ćwiczeniami ukierunkowanymi na rozpoznawanie dźwięków mowy, co nazywamy etapem wstępnym (etapem fonologii intuicyjnej), a następnie przejście do kursu właściwego, czyli szczegółowego omawiania fonetyki artykulacyjnej i systemu fonologicznego współczesnej polszczyzny.

Bibliografia

- Awramiuk E., *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok 2006.
- Awramiuk E., *Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, VII, E. Awramiuk, A. Rozumko (red.), Białystok 2018, s. 167–185.
- Brady S., Fowler A., Stone B., Winbury N., *Training Phonological Awareness: A Study with Inner-City Kindergarten Children*, "Annals of Dyslexia" 1994, 44 (3), s. 26–59.
- Citko M., *Fonetyka jako punkt wyjścia do nauki języka obcego na przykładzie języka polskiego*, Białystok 2024.
- Dłuska M., *Fonetyka polska. Articulacja głosek polskich*, Kraków 1950.
- Dukiewicz L., Sawicka I., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Warszawa 1995.
- Dunaj B., *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, cz. 1: *Fonetyka i fonologia*, Tarnów 2015.
- Klebanowska B., *Interpretacja fonologiczna zjawisk fonetycznych w języku polskim: z ćwiczeniami*, Warszawa 2007.
- Koneczna H., *Charakterystyka fonetyczna języka polskiego na tle innych języków słowiańskich*, Warszawa 1965.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin 1999.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004.
- Krasowicz-Kupis G., *Testy czytania dla sześciolatków*, Warszawa 2008.
- Lonigan C.J., Schatschneider C., Westberg L., *The National Early Literacy Panel, Identification of Children's Skills and Abilities Linked with Later Outcomes in Reading, Writing and Spelling*, [w:] *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, Washington 2008, s. 55–106.
- Ostaszewska D., Tambor J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2000.
- Pomirska Z., *Stan przygotowania studentów edukacji wczesnoszkolnej do kształcenia świadomości językowej uczniów klas I–III*, [w:] *Świadomość językowa*, J. Nocoń, A. Tabisz (red.), Opole 2014, s. 227–254.

- Przybyła O., *Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach do klasy IV–VI szkoły podstawowej*, [w:] *Podręczniki do kształcenia w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, H. Synowiec (red.), Kraków 2007, s. 244–259.
- Przybysz-Piwko M., *Świadomość językowa. Problem nie tylko lingwistyczny*, „Poradnik Językowy” 2005, 7, s. 42–47.
- Rocławski B., *Zarys fonetyki, fonologii, fonotaktyki i fonostatystyki współczesnego języka polskiego*, Gdańsk 1986.
- Saloni Z., *Transkrypcja fonologiczna tekstu polskiego w praktyce uniwersyteckiej*, „Język Polski” 2015, 4, s. 325–332.
- Seymour P.H. i in., *Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies*, “British Journal of Psychology” 2003, 94, s. 143–174.
- Sodoro J., Allinder R.M., Rankin-Erickson J.L., *Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools*, “Educational Psychology Review” 2002, 14 (3), s. 223–260.
- Sprenger-Charolles L., *Linguistic Processes in Reading and Spelling: The Case of Alphabetic Writing Systems: English, French, German and Spanish*, [w:] *Handbook of Children’s Literacy*, T. Nunes, P. Bryant (red.), Dordrecht–Boston–New York–London 2004, s. 43–65.
- Stokes D., Biggs S., *The Dominance of the Visual*, [w:] *Perception and its Modalities*, D. Stokes, M. Matthen, S. Biggs (red.), New York 2015, s. 350–378.
- Szpyra-Kozłowska J., *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*, Lublin 2002.
- Wierzchowska B., *Wymowa polska*, wyd. 2 zm. i rozszerz., Warszawa 1971.
- Wierzchowska B., *Fonetyka i fonologia języka polskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980.
- Wiśniewski M., *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego*, Toruń 1997.

Aneks. Kwestionariusz ankiety

Badanie świadomości fonemowej

Zanim wypełnisz kwestionariusz, zapoznaj się z treścią zadań. Kwestionariusz zawiera dwa typy zadań:

1. zadanie, w którym będziesz proszony/a o podanie liczby głosek lub wyrazów – wtedy w odpowiedzi należy wpisać tę liczbę cyfrą, np.
 - Podaj liczbę głosek w wyrazie „mam” – odpowiedź: 3
 - Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [k]: „tok”, „ta”, „tak”, „kał” – odpowiedź: 3
2. zadanie, w którym będziesz proszony/a o utworzenie odpowiedniego wyrazu z podanego wyrazu – wtedy w odpowiedzi należy wpisać ten nowo utworzony wyraz, np.
 - Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „tak” – odpowiedź: ta
 - Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „ptak” – odpowiedź: tak
 - Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „tok” na jego początek – odpowiedź: kto
 - Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w wyrazie „tak” w odwrotnej kolejności – odpowiedź: kat.

Kwestionariusz jest w pełni anonimowy, a jego zbiorcze wyniki zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.

Badanie

1. Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [p]: „mops”, „żab”, „trąbka”, „luby” (wpisz odpowiednią cyfrę).
2. Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [sz]: „maszt”, „krzak”, „ryż”, „przed” (wpisz odpowiednią cyfrę).
3. Podaj liczbę głosek w wyrazie „trzeszczy” (wpisz odpowiednią cyfrę).
4. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „pani” (wpisz odpowiedni wyraz).

5. Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w wyrazie „sień” w odwrotnej kolejności (wpisz odpowiedni wyraz).
6. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „kręty” (wpisz odpowiedni wyraz).
7. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „masz” (wpisz odpowiedni wyraz).
8. Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „szam” na jego początek (wpisz odpowiedni wyraz).
9. Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w wyrazie „cham” w odwrotnej kolejności (wpisz odpowiedni wyraz).
10. Podaj liczbę głosek w wyrazie „szach” (wpisz odpowiednią cyfrę).
11. Podaj liczbę głosek w wyrazie „chrzan” (wpisz odpowiednią cyfrę).
12. Podaj liczbę wyrazów, w których występuje głoska [f]: „kwot”, „mów”, „naft”, „twój” (wpisz odpowiednią cyfrę).
13. Podaj liczbę głosek w wyrazie „dęty” (wpisz odpowiednią cyfrę).
14. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „dąb” (wpisz odpowiedni wyraz).
15. Podaj liczbę głosek w wyrazie „Maciek” (wpisz odpowiednią cyfrę).
16. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „kwiat” (wpisz odpowiedni wyraz).
17. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu ostatniej głoski w wyrazie „obryzg” (wpisz odpowiedni wyraz).
18. Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „rond” na jego początek (wpisz odpowiedni wyraz).
19. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „szmat” (wpisz odpowiedni wyraz).
20. Podaj liczbę głosek w wyrazie „sieć” (wpisz odpowiednią cyfrę).
21. Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „sęp” na jego początek (wpisz odpowiedni wyraz).
22. Podaj liczbę głosek w wyrazie „konie” (wpisz odpowiednią cyfrę).
23. Podaj wyraz, który powstanie po przesunięciu ostatniej głoski w wyrazie „Lusia” na jego początek (wpisz odpowiedni wyraz).
24. Podaj wyraz, który powstanie po przestawieniu głosek w wyrazie „lud” w odwrotnej kolejności (wpisz odpowiedni wyraz).
25. Podaj liczbę głosek w wyrazie „zające” (wpisz odpowiednią cyfrę).
26. Podaj wyraz, który powstanie po usunięciu pierwszej głoski w wyrazie „ziewa” (wpisz odpowiedni wyraz).
27. Podaj liczbę głosek w wyrazie „zręby” (wpisz odpowiednią cyfrę)

Joanna Cholewa

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: j.cholewa@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0002-0545-8470

LES MÉTAPHORES SPATIALES DU VERBE *ARRIVER* SONT-ELLES PRÉSENTES DANS SES ÉQUIVALENTS POLONAIS ? ÉTUDE BASÉE SUR UN CORPUS PARALLÈLE

ABSTRACT

ARE THE SPATIAL METAPHORS OF THE FRENCH VERB *ARRIVER* PRESENT IN ITS POLISH EQUIVALENTS? STUDY BASED ON THE PARALLEL CORPUS

This study aims to (1) highlight the spatial metaphors of the French verb *arriver*, and their presence in Polish translations; (2) establish the existence of similar metaphors in Polish equivalents of *arriver*. We invoke the method of metaphorical extensions by changing the domain. The analysis confirms the primacy of the locative character of the analysed verb (625 out of 993 occurrences in the corpus). The Polish translation is dominated by verbs that are not spatial metaphors (295 occurrences out of 368). The grammaticalised uses, which make up half of the non-locative occurrences (189 out of 368), are often translated by a Polish verb equivalent to the French infinitive that follows *arriver*, which confirms the grammaticalisation of *arriver* in the structure *arriver*+Inf.

Keywords: spatial metaphor, metaphorical extension, parallel corpus, *arriver*, grammaticalisation

ABSTRAKT

CZY METAFORY PRZESTRZENNE FRANCUSKIEGO CZASOWNIKA *ARRIVER* SĄ OBECNE W JEGO POLSKICH EKWIWALENTACH?
BADANIE OPARTE NA KORPUSIE RÓWNOLEGŁYM

Badanie ma na celu (1) zwrócenie uwagi na metafory przestrzenne czasownika *arriver*, oraz ich obecność w polskich tłumaczeniach; (2) stwierdzenie istnienia podobnych metafor w polskich ekwiwalentach *arriver*. Powołujemy się na metodę rozszerzeń meta-

forycznych przez zmianę domeny. Analiza potwierdza prymat lokatywnego charakteru analizowanego czasownika (625 na 993 wystąpień w korpusie). W tłumaczeniu na język polski dominują czasowniki niemające charakteru metafory przestrzennej (295 wystąpień na 368). Użycia zgramatyzalizowane (189 z 368) są często tłumaczone za pomocą polskiego odpowiednika francuskiego bezokolicznika następującego po *arriver*, co potwierdza gramatyzalizację *arriver* w strukturze *arriver* + Inf.

Słowa kluczowe: metafora przestrzenna, rozszerzenie metaforyczne, korpus równoległy, *arriver*, gramatyzalizacja

1. Introduction

Dans la tradition guillaumienne¹, la langue est un système de représentations organisées qui permet en même temps à la pensée de construire son regard sur le monde. « Les référents du monde réel sont toujours perçus à travers le filtre des représentations véhiculées par la langue »². Ainsi, la signification du mot est conceptuelle : elle rend compte du monde regardé et non de la réalité extérieure à l'homme. Notre système conceptuel a aussi un fort caractère métaphorique³. « Plutôt que d'exploiter au maximum la combinatoire offerte par le système de leur langue lorsqu'il est nécessaire d'inventer un nouveau terme, les locuteurs ont en effet tendance à élargir le sens d'expressions existantes, par économie, mais aussi parce que c'est une façon d'intégrer ce que l'on ne connaît pas encore à ce qui est déjà connu »⁴. Ainsi, la métaphore est une figure qui permet d'employer les concepts relevant de l'expérience physique pour exprimer des concepts plus complexes ou abstraits.

La métaphore peut se réaliser comme figure vive ou comme stratégie de transfert, d'extension du sens des unités lexicales. Une figure vive, étudiée par la rhétorique, constitue un écart individuel par rapport à l'usage commun qui produit des effets sur l'auditeur ou le lecteur⁵. L'extension métaphorique (Nyckees

¹ Dans M.-L. Honeste, *La théorie des schémas conceptuels intégrés : un prolongement de la théorie guillaumienne ?*, « Langue française » 2005, 147.

² Ibidem, p. 72.

³ B. Lamiroy, *Les verbes de mouvement emplois figurés et extensions métaphoriques*, « Langue française » 1987, 76 ; G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we live by*, Chicago 1980.

⁴ D. Stosic, B. Fagard, *Formes et sens : de l'unicité à la variabilité*, « Langages » 2012, 175, p. 3.

⁵ V. Nyckees, *La sémantique*, Paris 1998 ; M. Prandi, *Extensions lexicales et figures vives : une frontière essentielle*, « Pratiques » 2013, 159–160, <http://journals.openedition.org/pratiques/2826> [consulté le 17.03.2023].

parle de *changement sémantique* ou *figure éteinte/morte*) est un phénomène collectif, historique, débouchant sur une modification dans le signifié d'un mot ou d'une expression figée. Elle s'impose dans l'usage et n'enfreint aucune norme. En présence d'extension lexicale, un mot reçoit une nouvelle acception, qui s'ajoute au signifié primitif, motivée par un transfert métaphorique (ou métonymique). Selon Rémi-Giraud⁶, il est difficile de parler de métaphore sans que soit associée à cette figure la problématique du figement ou de la lexicalisation. L'abondance des termes en témoigne, le plus souvent d'ailleurs eux-mêmes métaphoriques, qui évoquent ce phénomène dans toute son extension : métaphore vive, créative, métaphore lexicalisée, congelée, métaphore endormie, éteinte, morte. Rémi-Giraud⁷ distingue trois grands types de métaphorisation. Dans le cas d'une métaphore vivante, le processus de dérivation s'effectue de manière inédite en contexte. Quant à la métaphore lexicalisée, le passage d'une signification à l'autre est inscrit dans la compétence collective, et consiste à transposer dans la signification figurée un trait de propriété contenu dans la signification littérale, considéré comme typique, par exemple : *Robert est un bulldozer*. Enfin, dans le cas d'une métaphore morte, la signification résultante occulte complètement l'opération dont elle est issue, par exemple : *Marie est une peste*.

Quand il touche les verbes de mouvement, le transfert métaphorique s'effectue par changement de domaine⁸ : du domaine spatial à des domaines non spatiaux (temporel, événementiel, auditif, quantitatif, etc.). Par ailleurs, la métaphore verbale passe par un moule structurel qui rend aisé le passage du sens propre au sens figuré : c'est le cadre syntaxique qui permet d'associer au verbe des éléments que normalement ce verbe refuse. Il existe un isomorphisme syntaxique entre la structure où le verbe est utilisé dans son sens propre, et celle qui contient la métaphore (structure actantielle semblable). Nous observons souvent, certes, l'infraction des règles de sélection au moment du passage du sens propre au sens figuré, mais le nombre et la fonction des actants restent identiques, ainsi que les prépositions qui indiquent les axes du mouvement⁹ : *Cette rue vous conduira à la gare.* → *Cela conduira Luc à commettre un crime.*

⁶ S. Rémi-Giraud, *De la création à l'extinction : métaphore(s) et mondes de discours*, « Cahiers de praxématique » 2006, 46, p. 61, <http://journals.openedition.org/praxématique/612> [consulté le 10.03.2023].

⁷ Ibidem.

⁸ J.-P. Desclés, Z. Guentcheva, *Doit-on tenir compte de la polysémie verbale en typologie ? Un exemple contrastif entre français et bulgare*, « Langue française » 2005, p. 145 ; M. Prandi, *Extensions lexicales...*

⁹ B. Lamiroy, *Les verbes de mouvement...*, p. 50.

2. Objectifs et méthodologie

Dans cette étude, basée sur le corpus parallèle des textes littéraires français-polonais (CTL_{FR-PL})¹⁰, composé de deux millions de mots, nous voulons mettre en lumière les proportions de l'utilisation des métaphores spatiales du verbe *arriver*, ainsi que leur présence dans les traductions polonaises. Nous parlons d'une métaphore spatiale quand le verbe de mouvement *arriver* construit avec la préposition adlative *à* est utilisé dans les domaines non spatiaux : temporel, événementiel, auditif, sociologique (par changement de domaine, décrit par exemple dans Desclés et Guentcheva, Lamiroy, Lakoff et Johnson¹¹). Toutes les occurrences avec *arriver*, tirées du corpus, seront divisées selon les emplois qu'inventorie pour ce verbe le dictionnaire *Les verbes français*¹² (LVF).

Dans certains emplois, le verbe *arriver* est grammaticalisé. La grammaticalisation est présente quand il s'avère que sont affectés aussi bien la structure syntaxique du verbe que son sémantisme¹³. Par exemple, dans *On arrive à terminer ce travail* :

- *arriver* est suivi du verbe à l'infinitif (à la place d'un SP complément de lieu) : *arriver à* + Vinf
- *arriver* subit une resémantisation et sert à construire une valeur aspectuo-temporelle, dans laquelle c'est le sujet cognitif qui se déplace, en effectuant un mouvement abstrait¹⁴ vers le procès exprimé par le verbe qui suit (dans l'exemple cité il s'agit du verbe *terminer*).

Étant un *semi-auxiliaire* ou *opérateur*, *arriver* se combine avec l'infinitif d'un autre verbe pour indiquer une valeur aspectuelle du procès auquel renvoie cet infinitif¹⁵.

Ensuite, nous viserons à observer si les équivalents polonais du verbe *arriver* sont aussi des verbes de mouvement employés au sens métaphorique. Par exemple, *dotrzeć/docierać* 'en se déplaçant, parvenir à un endroit' est un verbe de mouvement

¹⁰ Ce corpus est une partie du corpus trilingue français-lituanien-polonais, construit et enrichi par Joanna Cholewa de l'Université de Białystok et Vita Valiukienė de l'Université de Vilnius.

¹¹ J.-P. Desclés, Z. Guentcheva, *Doit-on tenir compte...*, p. 145 ; B. Lamiroy, *Les verbes de mouvement...* ; G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors...*

¹² *Les verbes français* de Dubois et Dubois Charlier : rali.iro.umontreal.ca [consulté le 12.01.2024].

¹³ J. Bres, E. Labeau, *Aller et venir : des verbes de déplacement aux auxiliaires aspectuels-temporels-modaux*, « Langue française » 2013, 179, pp. 17–18.

¹⁴ R. Langacker, *Mouvement abstrait*, « Langue française » 1987, 76.

¹⁵ Niklas-Salminen, *Le verbe*, Malakoff 2012.

dont une extension métaphorique s'observe dans *Zapach lawendy docierał do pana Jo* (L'odeur de la lavande **arrivait** jusqu'à M. Jo).

3. Arriver dans Les verbes français

Dans le dictionnaire *Les verbes français*, *arriver* est représenté par 12 emplois :

- *arriver* 01 'parvenir' : *On arrive à Lyon. Les fruits arrivent à Rungis.*
- *arriver* 02 'monter' : *La mer arrive aux genoux.*
- *arriver* 03 'parvenir' : *L'odeur, le bruit de la dispute arrive jusqu'à P.*
- *arriver* 04 'atteindre, se chiffrer à' : *Les frais arrivent à un montant élevé.*
- *arriver* 05 'atteindre' : *On arrive à un poste élevé.*
- *arriver* 06 'atteindre' : *On arrive au but qu'on s'était fixé.*
- *arriver* 07 'parvenir' : *On arrive par l'argent ou par les femmes.*
- *arriver* 08 'finir' : *On arrive à terminer ce travail.*
- *arriver* 09 'finir par' : *On en arrive à des extrémités, à renoncer.*
- *arriver* 10 'arriver à, survenir à' : *Un incident, une maladie arrive à P.*
- *arriver* 11 'se produire' : *Il arrive que je sois sorti le matin. Il m'arrive de sortir.*
- *arriver* 12 'arriver, tomber, échoir' : *Les impôts arrivent le dix du mois.*

Nous pouvons observer qu'il existe un isomorphisme syntaxique entre la structure où *arriver* est utilisé dans son sens locatif, avec un sujet animé humain ou inanimé : *On arrive à Lyon, Les fruits arrivent à Rungis*, et celles qui contiennent la métaphore (la même structure actancielle, la même préposition adlative à) :

On arrive à un poste élevé / au but qu'on s'était fixé / à terminer ce travail. On en arrive à renoncer.

La mer arrive aux genoux. Le bruit de la dispute arrive jusqu'à P. Les frais arrivent à un montant élevé. Un incident arrive à P. Les impôts arrivent le dix du mois.

A ces exemples s'ajoutent *arriver* 07 qui représente un emploi absolu : *On arrive par l'argent ou par les femmes*, et *arriver* 11 qui est une construction impersonnelle : *Il arrive que je sois sorti le matin. Il m'arrive de sortir*. Dans trois emplois, *arriver* est grammaticalisé, utilisé comme semi-auxiliaire : 08, 09 et 11.

4. Analyse des occurrences du corpus parallèle

Sur 993 occurrences extraites du corpus parallèle, 625 sont des emplois spatiaux (correspondant à l'emploi 01, locatif). 368 occurrences se répartissent en dix

emplois, *arriver* 04 ‘atteindre, se chiffrer à’ n’étant pas attesté dans le corpus. Dans la suite, pour chaque emploi seront indiqués le nombre d’occurrences trouvées, ainsi que le nombre d’équivalents polonais considérés comme extensions métaphoriques des verbes de mouvement. L’origine de chaque exemple illustrant le verbe *arriver* et son équivalent polonais sera précisée par une abréviation, qui renvoie à l’un des ouvrages dont la liste est jointe à la fin de l’article.

4.1. *arriver* 02 ‘monter’

- ▶ 8 occurrences
- ▶ 6 extensions métaphoriques spatiales en polonais : *sięgać* (5), *opadać* (1)
- ▶ autres équivalents : *być* (1), *dotykać* (1)

Sur huit occurrences de ce type, dans cinq *arriver* signifie ‘monter’ (*ma tête n’arrivait qu’à ses genoux*), et dans trois autres – ‘descendre’ (*des manches qui lui arrivaient aux coudes*). Indépendamment de la direction du mouvement, l’équivalent polonais dominant de cet emploi est le verbe *sięgać* ‘atteindre la limite d’une mesure, d’une grandeur’ (WSJP¹⁶), dont le sens locatif est ‘tendre la main pour toucher ou prendre qqch’. Il s’agit donc en polonais d’une extension métaphorique spatiale de ce verbe.

– *sięgać* ‘atteindre’ (5)

- (1) Nuit : *Pourtant, ma tête n’arrivait qu’à ses genoux* / *Jednak moja głowa sięgała mu ledwie do kolan*
- (2) Cons : *des manches qui lui arrivaient aux coudes*. / *rękawami, które sięgały Charles’owi do łokci*.

Une seule occurrence est traduite par le verbe *opadać* ‘descendre’, où la métaphore spatiale est aussi présente.

– *opadać* ‘tomber’ (1)

- (3) Barr : *un grand chapeau de paille qui lui arrivait à hauteur des sourcils*. / *w dużym słomkowym kapeluszu, który opadał aż na brwi*.

Pourtant, dans deux traductions, la métaphore disparaît, et *arriver* est traduit par les verbes statiques : *być* ‘être’ et *dotykać* ‘toucher’ :

- (4) Barr : *ses yeux lui arrivaient à hauteur de la bouche*. / *jej oczy były na wysokości jego ust*.

¹⁶ Wielki Słownik Języka Polskiego, wsjp.pl [consulté le 12.01.2024].

4.2. *arriver* 03 'parvenir'

- ▶ 11 occurrences
- ▶ 6 extensions métaphoriques spatiales en polonais : *dochodzić* (3), *docierać* (1), *napływać* (1), *zbliżać się* (1)
- ▶ autres équivalents : *wiać* (1), *słychać* (1), *usłyszeć* (1), *poczuć* (1)

Les traductions des emplois de ce type sont les plus disparates. Sur onze occurrences, seul *dochodzić* se répète trois fois, et pour les huit qui restent, les traducteurs ont choisi un équivalent différent à chaque fois. Parmi les verbes utilisés, quatre gardent une extension métaphorique spatiale :

- *dochodzić* 'en marchant, s'approcher d'un endroit' (3) :
 - (5) Nana : *une valse, dont le rythme souple arrivait adouci...* / *walca, którego melodyjny rytm dochodził do salonu zlagodniały...*
- *docierać* 'en se déplaçant, parvenir à un endroit' (1) :
 - (6) Barr : *L'odeur de la lavande arrivait jusqu'à M. Jo (...)* / *Zapach lawendy docierał do pana Jo (...)*
- *napływać* 'en parlant de l'eau, s'accumuler quelque part en coulant' (1) :
 - (7) Nuit : *Des sons nouveaux arrivaient de l'extérieur (...)* / *Z zewnątrz napływały nowe dźwięki (...)*
- *zbliżać się* 's'approcher' (1) :
 - (8) Trui : *Il y avait une odeur d'acier inoxydable qui arrivait avec ma mère (...)* / *W powietrzu czuć było zapach nierdzewnej stali, który zbliżał się wraz z matką (...)*

Quatre autres verbes s'utilisent dans leur sens propre :

- *wiać* (1) 'souffler' :
 - (9) Barr : *... un air frais en arrivait tout empreint de l'odeur des biches. / ... wiało stamtąd chłodne powietrze, przesycone odorem łań.*
- *słychać* (1) 'se faire entendre' (construction impersonnelle en polonais, avec *le bruit du tram* 'klekot tramwajów' comme sujet réel) :
 - (10) Barr : *Le bruit du tram arrivait assourdi jusque dans la chambre. / Nawet tu, w pokoju, słychać było głuchy klekot tramwajów.*
- *usłyszeć* (1) 'entendre' :
 - (11) Nana : *Mais une voix lui arriva, lointaine (...)* / *Ale z daleka usłyszała głos (...)*

– poczuć (1) ‘sentir’ :

(12) Trui : *De très loin est arrivé un parfum.* / *Z daleka poczułam zapach*

Dans les exemples (11) et (12), le sujet (*une voix, un parfum*) devient en polonais complément d’objet (*głos, zapach*) et il apparaît un sujet humain.

4.3. arriver 05 ‘atteindre’

- ▶ 8 occurrences
- ▶ 3 extensions métaphoriques spatiales en polonais : *dojść do* (3)
- ▶ autres équivalents : *dorównywać* (1), *być* (1), *zostać, pozostać* (2) et *zdobyć się na* (1)

Dans trois occurrences sur huit de l’emploi 05, le traducteur a recours au verbe *dojść do* ‘arriver à’, qui maintien aussi bien la métaphore spatiale de mouvement que le sens d’atteindre un point imaginé :

(13) Barr : *on était arrivé à la limite de ce qu’on pouvait faire pour lui* / *doszliśmy już do ostatecznych granic tego, co byliśmy zdolni zrobić dla niego*

Le deuxième verbe qui garde le sens représenté par ‘atteindre’, sans pourtant recourir à la métaphore spatiale, est *dorównywać* ‘atteindre le même niveau’, utilisé une seule fois :

(14) Eleg : *Mais aucun n’arrivait à la perfection du grand joueur maori.* / *Jednak żaden nie dorównywał w perfekcji wielkiemu Maorysowi.*

Les autres traductions exploitent les verbes statiques : *być* ‘être’, *zostać, pozostać* ‘rester’ et *zdobyć się na* ‘entreprendre’.

4.4. arriver 06 ‘atteindre’

- ▶ 6 occurrences
- ▶ 1 extension métaphorique spatiale en polonais : *dojść do*
- ▶ autres équivalents : 5

L’emploi 06, avec le complément abstrait, suppose le caractère téléique de l’action. Pourtant, seulement dans une seule occurrence nous avons trouvé une solution qui garde le caractère de métaphore spatiale. Il s’agit du verbe *dojść do* ‘arriver à’ :

(15) Trui : *finalement j’étais tout de même arrivée à quelque chose dans la vie.* / *przecież w końcu do czegoś w życiu doszłam.*

Les autres recourent à des stratégies variées (verbale, adverbiale, nominale) :

- *arrivé à un but lointain* – *nareszcie u tego odległego celu* (littéralement : ‘enfin à ce but lointain’)
- *arriver à la paix* – *osiągnięcie pokoju* (littéralement : ‘accomplissement de la paix’)
- *j’arrive à cent sans aucun mal* – *robię nim bez trudu setkę* (littéralement : ‘je fais sans aucun mal cent [km]’)

4.5. *arriver* 07 ‘parvenir’

- ▶ 2 occurrences
- ▶ pas d’extension métaphorique spatiale en polonais

Arriver intransitif au sens de succès social est illustré uniquement par deux occurrences, où le verbe français est traduit par *osiągnąć* ‘atteindre’ et *dorobić się* ‘faire de l’argent’, aucun des deux n’ayant de sens métaphorique :

(16) Trui : si par le biais d’Edgar je **n’arrivais** à rien / jeśli niczego **nie osiągnę** poprzez Edgara

(17) Nana : Que voulez-vous ? disait-elle à La Faloise, on **n’arrive** à rien... / – No tak, proszę pana – mówiła do La Faloise’a – człowiek niczego się **nie dorabia**...

4.6. *arriver* 08 ‘finir’

- ▶ 125 occurrences
- ▶ 2 extensions métaphoriques spatiales en polonais : *dojść do*
- ▶ autres équivalents : *udać się* (31), *móc* (30), *potrafić* (14), *dać radę* (7), *zdołać* (6), *być w stanie* (5), *umieć* (4), *poradzić sobie z* (1), *umożliwić* (1), *pomóc* (1)
- ▶ verbe précis, équivalent de l’infinitif : 12
- ▶ omission : 11

Le dictionnaire LVF classe cet emploi du verbe *arriver* parmi les *auxiliaires temporels ou aspectuels*. En effet, si nous procédons aux tests vérifiant la grammaticalisation, il s’avère que sont affectés aussi bien la structure syntaxique d’*arriver* que son sémantisme¹⁷.

Arriver à + Vinf est traduit par une dizaine de structures verbales, dont seulement une, à une fréquence marginale (deux occurrences), garde la métaphore spatiale :

- *dojść do* ‘arriver à’ (2)

(18) Dieu : on finit toujours par **y arriver** / w końcu się **do tego dochodzi**.

¹⁷ J. Bres, E. Labeau, *Aller et venir...*, pp. 17–18.

Parmi les autres, sept sont des verbes modaux, dont trois dominent par leur fréquence : *udać się* (31 occurrences), *móc* (30) et *potrafić* (14). Il est aussi à noter que la grande majorité des occurrences traduites par les verbes modaux sont des phrases négatives, pour certains (par exemple *móc*) cette proportion atteignant 100 %.

– *udać się* ‘réussir’ (31)

(19) Trib : Je *n’arrive* toujours *pas* à identifier ce que c’est. / *Ciągle nie udaje mi się rozpoznać, co to jest.*

– *móc* ‘pouvoir’ (30)

(20) Dieu : Je *n’arrivais pas* à croire cette situation. / *Nie mogłem uwierzyć w tę sytuację.*

– *potrafić* ‘savoir’ (14)

(21) Cons : *N’arrivait plus* à lire l’échelle. / *Już nie potrafił odczytać skali.*

– *dać radę* ‘pouvoir faire’ (7)

(22) Noe : je *n’arrive plus* à pédaler / *nie daję rady pedałować*

– *zdołać* ‘pouvoir’ (6)

(23) Vie : je ne sais pas si j’*arriverai* à être suffisamment détendue / *nie wiem, czy zdołam się tak odprężyć*

– *być w stanie* ‘être en mesure de’ (5)

(24) Nuit : Avec ses seules forces, la raison humaine *n’arrive pas* à s’assurer de Dieu. / *Własnymi siłami ludzki rozum nie jest w stanie przekonać się, że Bóg istnieje.*

– *umieć* ‘savoir’ (4)

(25) Trui : je *n’arrivais pas* à en sortir / *nie umiałam się uspokoić*

Les autres équivalents de l’emploi analysé d’*arriver* sont :

– *poradzić sobie* z ‘se débrouiller avec’ (1)

(26) Trib : Mais si vous *y arrivez*, là aussi / *Jeśli sobie z tym poradzisz*

– *umożliwić* ‘rendre possible’ (1)

(27) Vie : Avec l’empathie sèche, vous *arrivez* à entendre et compatir avec les problèmes de votre entourage / *Empatia zdystansowana umożliwia wsluchanie się w czyjś problem, wczucie się w problemy otoczenia*

– *pomóc* ‘aider’ (1)

(28) Vie : espérant que ce geste basique du quotidien *arriverait* à calmer mes nerfs malmenés. / *Miałam nadzieję, że ten prosty codzienny gest pomoże mi uspokoić stargane nerwy.*

Dans douze occurrences, la traduction se fait par un verbe précis, équivalent de l'infinitif français, ce qui confirme la valeur auxiliaire de l'emploi analysé *arriver* + Vinf.

– verbe précis (12)

(29) Cons : *c'est une chose (...) que je n'arriverai jamais à comprendre...* / *to jest rzecz (...) której nigdy nie zrozumieć...*

(30) Trui : *et que je fasse pas mal d'efforts pour arriver à me nourrir* / *i włożyć sporo wysiłku w to, żeby się pożywić*

4.7. *arriver* 09 'finir par'

- 21 occurrences
- 6 extensions métaphoriques spatiales en polonais : *dojść* / *dochodzić*
- verbe précis, équivalent de l'infinitif : 5
- autres : 10

L'emploi 09, qualifié comme temporel par LVF et comme 'situationnel, proche du domaine temporel' par le *Trésor de la langue française*, se manifeste sous trois constructions : *en arriver à* + GN (*On en arrive à des extrémités*), *en arriver à* + Vinf (*On en arrive à renoncer*) et *en arriver* + Adv (*en arriver là*). Il est représenté par 21 occurrences dans le corpus, dont les traductions s'avèrent les plus variées. L'équivalent le plus fréquent (6) est *dojść/ dochodzić do* :

– *dojść* 'arriver à' / *dochodzić* 'en marchant, s'approcher d'un endroit' (6)

(31) Dieu : *J'en arrivais à attendre avec une certaine hantise le SMS* / *Doszło do tego, że z niepokojem czekałem na SMS*

(32) Nana : *Nana en arrivait à se battre avec ses domestiques.* / *Dochodziło do tego, że Nana biła się ze służbą.*

Dans cinq occurrences avec la construction *en arriver à* + Vinf, le traducteur utilise directement l'équivalent de l'infinitif :

– verbe précis

(33) Dieu : *J'en arrivais presque à le connaître par cœur* / *Znałem je już prawie na pamięć*

4.8. *arriver* 10 'arriver à, survenir à'

- 128 occurrences
- 3 extensions métaphoriques spatiales en polonais : *dojść do* (2), *nadejść* (1)

Dans les traductions de l'emploi 10, avec le sujet inanimé abstrait, la métaphore spatiale pratiquement disparaît. Il n'y a que deux verbes, représentés par trois occurrences, qui en témoignent, *dojść do* 'arriver à' (2 occurrences) et *nadejść* 'approcher' (1) :

- (34) Barr : Ça devait **arriver** tôt ou tard. / — *Musiało do tego dojść prędzej czy później.*

Tous les autres équivalents polonais expriment l'aspect soit semelfactif (pour les formes perfectives du verbe polonais), soit itératif (pour les formes imperfectives), avec en tête l'imperfectif *zdarzać się* et le perfectif *zdarzyć się*, représenté par 49 occurrences, ainsi que leurs deux dérivés préfixaux :

- *zdarzać się/zdarzyć się* 'se produire' (49)

- (35) Kiff : Plein de choses **sont arrivées** / *Zdarzyło się wiele rzeczy*

- *przydarzyć się* (8)

- (36) Stup : j'ai pris conscience que cela **ne m'arriverait pas**. / *uświadomiłam sobie, że to mi się nie przydarzy.*

- *wydarzyć się* (4)

- (37) Vie : Je ne veux plus attendre passivement que des choses m'**arrivent**. / *Nie chcę bezczynnie czekać, aż coś się wydarzy.*

D'autres équivalents dont la fréquence est significative sont *stać się*, *spotykać*, *przytrafić się* et *dziać się*, suivis de loin par *następować* 'suivre' (1), *zajść* 'se produire' (1), *pojawić się* 'apparaître' (1).

- *stać się* 'se passer' (16)

- (38) Nuit : Je suis enfin conscient de ce qui **arrive** / *W końcu uświadamiam sobie, co się stało*

- *spotykać* 'rencontrer' (13)

- (39) Kiff : toutes ces conneries qui lui **arrivent**. / *te wszystkie historie, które go spotykają.*
(traduction littérale : toutes ces conneries qui le rencontrent)

- *przytrafić się* 'se produire' (10)

- (40) Dieu : Être la risée du public était la pire chose qui pût m'**arriver**. / *Być kozłem ofiarnym publiczności to najgorsze, co mogło mi się przytrafić.*

- *dziać się* 'se dérouler' (8)

- (41) Vie : Je ne sais pas ce qui m'**arrive**, ces derniers temps / *Nie wiem, co się ze mną ostatnio dzieje*

Dans la traduction de douze occurrences sont utilisées d'autres stratégies, marginales et difficiles à classer, par exemple :

- (42) Trib : *Un seul mot d'ordre lorsque ce genre de scènes arrive / Jedyna słuszna instrukcja postępowania w przypadku wyżej wymienionych scen*
- (43) Noe : *Que t'arrive-t-il ? / - Co ci jest?*

4.9. Arriver 11 'se produire'

- 43 occurrences
- 1 extension métaphorique spatiale en polonais : *dojść do* 'arriver à' (1)
- Stratégie adverbiale + verbe précis : 7
- Omission : 5

Arriver 11, représenté par le nombre non négligeable de 43 occurrences dans le corpus, est majoritairement traduit par des verbes à l'aspect semelfactif/ itératif (ce qui rapproche cet emploi du numéro 10), dont le plus fréquent est *zdarzać się/ zdarzyć się* 'survenir' :

– *zdarzać się/ zdarzyć się* (28)

- (44) Garç : *ce pull gris à col roulé qu'il lui arrive de porter / ten szary golf, który zdarzało jej się nosić*

- (45) Dieu : *la dernière fois que cela vous est arrivé. / kiedy się to panu zdarzyło ostatni raz.*

Dans 7 occurrences, les traducteurs ont opté pour une stratégie adverbiale, choisissant *czasem* 'parfois' (3), *niekiedy* 'de temps en temps' (2), *nieraz* 'plus d'une fois' (1), *często* 'souvent' (1), qui accompagnent le verbe – équivalent de l'infinitif français :

- (46) Barr : *Il arrivait à Suzanne de regretter l'auto de M. Jo / Niekiedy Zuzanna żałowała samochodu pana Jo.*

4.10. Arriver 12 'arriver, tomber, échoir'

- 26 occurrences
- 17 extensions métaphoriques spatiales en polonais : *nadejść* (12), *zbliżać się* (4), *przyjść* (1)
- autres verbes : 4
- autres traductions : 5

Le dernier emploi analysé a une valeur aspectuelle temporelle. *Arriver* se construit avec un sujet inanimé abstrait, qui appartient à la classe des entités situables dans le temps, et avec un circonstant de temps facultatif. Une partie significative d'occurrences (17 sur 26) sont traduites en polonais par les verbes dans leur extension métaphorique spatiale :

- *nadejść* ‘venir’ (12)

(47) Stup : *Décembre arriva* / *Nadszedł* grudzień

- *zbliżać się* ‘s’approcher’ (4)

(48) Barr : *Lorsque l’heure du dîner arrivait* / *Kiedy zbliżała się* pora kolacji

- *przyjść* ‘venir’ (1)

(49) Trib : *Quand arrive son tour* / *Gdy przyszła* jego kolej płacenia

Parmi d’autres verbes, nous pouvons retrouver ceux à valeur aspectuelle semel-factive : *nastać* ‘se faire, commencer’ (2 occurrences), *zdarzyć się* ‘survenir’ (1), *pojawić się* ‘apparaître’ (1) :

- *nastać* (2)

(50) Barr 774: *La saison des pluies était arrivée.* / *Nastał* okres deszczów.

5. Conclusion

Parmi douze sens du verbe *arriver* distingués dans LVE, onze sont attestés dans le corpus (993 occurrences), dont le premier, purement locatif (625 occurrences) car décrivant un déplacement dans l’espace, a été éliminé de l’analyse. Cette fréquence confirme la primauté du caractère locatif du verbe analysé. Les autres emplois, constituant un tiers de toutes les occurrences (368), témoignent de la présence d’une extension métaphorique spatiale d’*arriver*, opérant dans différents domaines (temporel, auditif/olfactif, événementiel, sociologique, hydrologique). Parmi ceux-ci, les trois sens les plus représentés dans le corpus, constituant un ensemble de 295 occurrences, sont *arriver* 10 ‘arriver à, survenir à’ (127), *arriver* 08 ‘finir’ (125); et *arriver* 11 ‘se produire’ (43). Les emplois grammaticalisés (08, 09, 11) constituent la moitié des occurrences non locatives (189 sur 368). Cette quantité non négligeable atteste la grammaticalisation en cours du verbe *arriver*, qui accède ainsi au groupe des opérateurs (« semi-auxiliaires »). En témoigne aussi la traduction par un verbe polonais, équivalent de l’infinitif français qui suit *arriver*, dans les emplois 08, 09 et 11.

La langue polonaise a recours aux extensions métaphoriques spatiales pour traduire seulement certains sens d’*arriver*, marginaux dans le corpus, par exemple :

- *arriver* 02 ‘monter’ (6 occurrences sur 8) – domaine hydrologique
- *arriver* 03 ‘parvenir’ (6 sur 11) – domaine olfactif/auditif
- *arriver* 12 ‘arriver, tomber, échoir’ (17 sur 26) – domaine temporel
- *arriver* 09 ‘finir par’ (6 sur 21) – emploi grammaticalisé

Par contre, dans la traduction des emplois métaphoriques majoritaires dans le corpus (08, 10, 11), dont deux sont grammaticalisés (08, 11), ce qui constitue un nombre important de 295 occurrences (sur 368), d'autres verbes dominant, n'ayant pas le caractère de métaphore spatiale : *zdarzyć się*/ *zdarzać się* ('se produire'), *udać się* ('réussir'), *móc* ('pouvoir'), *potrafić* ('savoir'), *stać się* ('se passer'). Le premier, caractéristique avant tout pour les emplois 10 et 11, met en valeur l'aspect semelfactif (*zdarzyć się*, verbe perfectif polonais) ou itératif (*zdarzać się*, verbe imperfectif polonais). *Móc* ('pouvoir') et *potrafić* ('savoir') sont des verbes modaux qui traduisent l'emploi 08, qui a des caractéristiques de grammaticalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- Bres J., Labeau E., *Aller et venir : des verbes de déplacement aux auxiliaires aspectuels-temporels-modaux*, « *Langue française* » 2013, 179, pp. 13–28.
- Desclés J.-P., Guentcheva Z., *Doit-on tenir compte de la polysémie verbale en typologie ? Un exemple contrastif entre français et bulgare*, « *Langue française* » 2005, 145, pp. 93–107.
- Honeste M.-L., *La théorie des schémas conceptuels intégrés : un prolongement de la théorie guillemienne ?*, « *Langue française* » 2005, 147, pp. 68–83.
- Lamiroy B., *Les verbes de mouvement emplois figurés et extensions métaphoriques*, « *Langue française* » 1987, 76, pp. 41–58.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors we live by*, Chicago 1980.
- Langacker R., *Mouvement abstrait*, « *Langue française* » 1987, 76, pp. 59–76.
- Niklas-Salminen A., *Le verbe*, Malakoff 2012.
- Nyckees V., *La sémantique*, Paris 1998.
- Prandi M., *Extensions lexicales et figures vives : une frontière essentielle*, « *Pratiques* » 2013, 159–160, pp. 55–68, <http://journals.openedition.org/pratiques/2826> [consulté le 17.03.2023].
- Rémi-Giraud S., *De la création à l'extinction : métaphore(s) et mondes de discours*, « *Cahiers de praxématique* » 2006, 46, pp. 61–80, <http://journals.openedition.org/praxématique/612> [consulté le 10.03.2023].
- Stosic D., Fagard B., *Formes et sens : de l'unicité à la variabilité*, « *Langages* » 2012, 175, pp. 103–121.

ABRÉVIATIONS UTILISÉES POUR LE CORPUS

- Barr – Duras M., *Un barrage contre le Pacifique*, Paris 1950 ; traduction en polonais Z. Jaremko-Pytowska, *Tama nad Pacyfikiem*, Warszawa 1960.

- Cons – Gavalda A., *La Consolante*, Paris 2008 ; traduction en polonais – M. Kamińska-Maurugeon, *Pocieszenie*, Warszawa 2009.
- Dieu – Gounelle L., *Dieu voyage toujours incognito*, Paris 2010 ; traduction en polonais – M. Krzyżosiak, *Bóg zjawia się incognito*, Warszawa 2011.
- Eleg – Barbery M., *L'élégance du hérisson*, Paris 2015 ; traduction en polonais – I. Stąpor, *Elegancja jeża*, Katowice 2016.
- Garç – Besson P., *Un garçon d'Italie*, Paris 2003 ; traduction en polonais – H. Zdunikowska, *Chłopiec z Włoch*, Warszawa 2004.
- Kiff – Guène F., *Kiffe kiffe demain*, Paris 2004 ; traduction en polonais : S. Rocicki, *Pokochać jutro*, Chorzów 2006.
- Noe – Schmitt É.-E., *L'enfant de Noé*, Paris 2004 ; traduction en polonais – B. Grzegorzewska, *Dziecko Noego*, Kraków 2005.
- Nana – Zola É., *Nana*, Paris 1967 ; traduction en polonais : Z. Karczewska-Markiewicz, *Nana*, Gdańsk 2000.
- Nuit – Schmitt É.-E., *La nuit de feu*, Paris 2015 ; traduction en polonais – Ł. Müller, *Noc ognia*, Kraków 2016.
- Stup – Nothomb A., *Stupeur et tremblements*, Paris 2001 ; traduction en polonais – B. Grzegorzewska, *Z pokorą i uniżeniem*, Warszawa – 2003.
- Trib – Sam A., *Tribulations d'une caissière*, Paris 2008 ; traduction en polonais – W. Je-lonkiewicz, *Udręki pewnej kasjerki*, Warszawa 2010.
- Trui – Darrieussecq M., *Truismes*, Paris 1998 ; traduction en polonais : B. Walicka, *Świństwo (Truizmy)*, Kraków 2018.
- Vie – Giordano R., *Ta deuxième vie commence quand tu comprends que tu n'en as qu'une*, Paris 2015 ; traduction en polonais : K. Szeżyńska-Mačkowiak, *Twoje drugie życie zaczyna się, kiedy zrozumiesz, że życie jest tylko jedno*, Warszawa 2017.

Irena Chowańska-Szczurowska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: irena.chowanska@uwm.edu.pl
ORCID: 0000-0002-0886-1329

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИКЕ РУССКОЙ РЕЧИ В ПОЛЬСКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

ABSTRAKT

WYKORZYSTANIE FILMÓW ANIMOWANYCH NA ZAJĘCIACH Z PRAKTYCZNEJ NAUKI
JĘZYKA ROSYJSKIEGO W AUDYTORIUM POLSKOJĘZycznym

Celem artykułu jest wskazanie nazw filmów animowanych i zadań wykorzystywanych przez autorkę artykułu w procesie nauczania języka rosyjskiego jako obcego dla osób polskojęzycznych władających językiem rosyjskim na poziomie podstawowym i średnio-zaawansowanym (A1–B1). Na przykładzie wybranej serii kreskówki *Kot-O-Ciaki* zaprezentowano autorskie zadania wykonane ze studentami pierwszego roku filologii rosyjskiej na jednych zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego. Stwierdzono, że filmy animowane przedstawiane na zajęciach z PNJR dostosowane do poziomu trudności i biegłości językowej studenta, wzbogacają proces edukacyjny, poszerzają słownictwo studenta, wprowadzają go do środowiska języka, którego się uczy, jego kultury, tradycji oraz zmniejszają stres u uczącego się, zwiększają jego motywację do nauki danego języka i pomagają osiągnąć lepsze wyniki w nauce.

Słowa kluczowe: metoda nauczania języka rosyjskiego, język rosyjski jako język obcy, film animowany, rosyjski serial animowany *Kot-O-Ciaki*

ABSTRACT

THE USE OF ANIMATED FILMS IN PRACTICAL RUSSIAN LANGUAGE CLASSES
IN A POLISH-SPEAKING AUDIENCE

The aim of the article is to identify animated films and tasks used by the author in the process of teaching Russian as a foreign language to Polish-speaking individuals with basic

to intermediate proficiency in Russian (A1–B1 levels). Using the selected cartoon series *Kot-O-Ciaki* as an example, the author presents tasks completed with first-year Russian philology students during one of their practical Russian language classes. It was found that animated films shown in Practical Russian Language classes, when tailored to the difficulty level and language proficiency of the students, enrich the educational process, expand students' vocabulary, immerse them in the language environment they are learning, including its culture and traditions, reduce learner stress, increase their motivation to learn the language, and help achieve better academic results.

Keywords: Russian language teaching method, Russian as a foreign language, animated film, Russian cartoon series *Kot-O-Ciaki*

В данной статье представим цели и этапы работы над мультипликационным фильмом на занятиях по практике русской речи в польскоязычной аудитории. Основываясь на личном опыте, перечислим мультфильмы и задания, используемые нами в процессе преподавания русского языка как иностранного для учащихся на начальном и среднем языковых уровнях (A1–B1). На примере выбранной серии мультфильма «Три кота» представим наши авторские задания, применяемые на занятиях РКИ. Постараемся доказать, что благодаря использованию мультфильмов преподаватель может погрузить учащегося в иноязычную речевую деятельность, в культуру и традиции изучаемого языка, а также снять напряжение на занятиях и достичь хороших результатов учащихся. Обратим внимание на то, что выбираемый преподавателем мультипликационный фильм не может быть перегружен сложными грамматическими конструкциями и новой лексикой, а к каждому мультфильму должны прилагаться упражнения, направленные на развитие аудирования, чтения, говорения и навыков письма.

По словам Анатолия Леонидовича Бердичевского „изучение нового языка – это тяжелый и длительный процесс. [...] Введение игровых, развлекательных элементов делает этот процесс менее утомительным и более интересным, поэтому мультфильмы становятся важной частью преподавания иностранных языков”¹. Грамотное использование мультфильмов в изучении иностранного языка позволяет определить конкретные учебные цели и достичь их. Мульт-

¹ А.А. Бердичевский, *Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного*, [в:] *Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Методы. Приемы. Результаты Книга для преподавателя*, А.А. Бердичевский (ред.), Москва 2011, с. 10.

фильмы применяются в обучении иностранному языку с целью развития речи и формирования определенных навыков языковой компетенции у студентов. Они являются аутентичными материалами, позволяющими расширять словарный запас учащегося, усваивать грамматические конструкции изучаемого языка, повышать мотивацию к обучению, а также ознакомить студента с элементами данной культуры, истории и особенностями национального менталитета. Во время просмотра мультфильма у учащихся развивается речевой слух, появляется возможность формировать языковую догадку на основе лексической опоры и контекста, а также закреплять новую активную лексику. Студент может учиться анализировать, подводить итоги, правильно излагать высказывания на иностранном языке и критически относиться к содержанию мультфильма.

Существует большое количество советских и российских мультипликационных фильмов, которые хорошо воздействуют на иностранного учащегося, знакомят его с повседневной лексикой, а также с элементами русской истории, культуры и менталитета. Здесь стоит перечислить такие мультфильмы, как: «Трое из Простоквашино», «Чебурашка идет в школу», «Проделкин в школе», «Алеша Попович и Тугарин Змей», «Мойдодыр», «Котенок Гав», «Вовка в Тридевятом царстве», «Бобик в гостях у Барбоса», «Большой Ух», «В стране невыученных уроков», «Волшебник Изумрудного города», «Грибок-теремок», «Как козлик землю держал», «Шелкунчик», «Маша и Медведь», «Смешарики», «Видеть музыку», «Три кота», «Везуха», «Профессор Почемушкин», «Гора самоцветов» и «Мульти-Россия»². Многие из них мы также используем на занятиях по практике русской речи и устному переводу, выбирая их в зависимости от прорабатываемой темы и языкового уровня студентов. Аутентичные мультфильмы, по сравнению с адаптированными для иностранной аудитории материалами, могут представлять учащемуся трудность в понимании и освоении, поэтому преподаватель должен самостоятельно провести отбор мультфильмов на основании их содержательной и познавательной ценности. Просмотр мультфильма является только одним из этапов занятия, поскольку он может содержать как новую информацию, так и информацию на повторение изученного материала. Именно поэтому просмотр мультфильма должен проходить на том этапе занятия, когда студенты больше всего настроены на работу, это может быть начало, середина или конец занятий. Следует, однако, не забывать, что мультфильм является средством развития навыков аудирования, пото-

² Второе официальное название этого мультфильма «Мы живем в России».

му перед каждым просмотром нового мультфильма (серии мультфильма) преподаватель должен проводить с учащимися работу, связанную с ознакомлением с новой лексикой.

Ниже представим этапы нашей работы на занятиях по практике русской речи в польскоязычной аудитории, касающейся просмотра мультфильма, и приведем примеры используемых нами заданий.

Подготовительный этап:

- работа с новой лексикой:
 - прочитать и перевести на польский язык слова/словосочетания,
 - обратить внимание на грамматическую и лексическую форму слова,
 - обратить внимание на фразеологические единицы, если такие появляются в мультфильме,
 - отработать произношение новых и ключевых слов/выражений мультфильма,
 - подобрать синонимы/антонимы к новым словам,
 - составить предложения с новыми словами и перевести их на польский язык,
 - заполнить пропуски в предложениях, используя новое слово/словосочетание,
 - описать 3–4 предложениями представленную иллюстрацию с использованием новых слов/словосочетаний;
- вступительная беседа:
 - обсудить название мультфильма,
 - высказать предположение, о чем будет данный мультфильм, какую проблему будет затрагивать автор сценария мультфильма,
 - ознакомить с историей создания мультфильма,
 - представить героев мультфильма,
 - на основании фотографии описать внешность героев и пытаться угадать их характер,
 - представить актеров, которые озвучивают героев мультфильма,
 - провести викторину на тему «А знаете ли Вы?».

Основной этап:

- просмотр мультипликационного фильма:
 - остановиться на ключевых моментах мультфильма и уточнить, понятен ли для студентов смысл данного мультфильма,

- разъяснить сложные грамматические конструкции, если такие выступают в мультфильме.

Аналитический этап:

- проверка понимания основного содержания мультфильма (работа в парах и индивидуальная):
 - выписать слова/выражения, характерные для прорабатываемой на занятиях темы,
 - ответить на вопросы по сюжету мультфильма,
 - передать краткое содержание мультфильма,
 - составить вопросы к данному мультфильму и ответить на них,
 - соотнести имена героев мультфильма с их описанием,
 - узнать, кто из героев произнес данную фразу;
- развитие языковых навыков и умений устной речи:
 - дополнить предложение/высказывание, взятое из мультфильма,
 - дополнить диалоги своими фразами,
 - восстановить диалог из мультфильма на основе отдельных реплик,
 - заполнить пропуски в предложении подходящими словами. Перечень слов может быть написан на доске, но не по порядку, или же учащиеся пишут их по памяти,
 - при помощи картинок составить сюжетную линию мультфильма,
 - выключить звук и озвучить мультфильм,
 - записать на диктофон свое озвучивание мультфильма,
 - передать сюжет от имени главного героя мультфильма, употребляя новую лексику,
 - высказать свое мнение на тему просмотренного мультфильма,
 - рассказать, кто из героев больше всего понравился/не понравился? И почему?
 - рассказать о поведении данного героя и сказать, что можно было сделать иначе?
 - сказать, на месте какого из героев мультфильма вам хотелось бы оказаться? И почему?
 - рассказать, находились ли вы в такой ситуации, в какой оказался герой мультфильма?
 - дать совет, как можно преодолеть подобные трудности/проблемы,
 - сказать, какие эпизоды из мультфильма вам хотелось бы пересмотреть снова? И почему?
 - написать продолжение мультфильма,

- создать презентацию по просмотренному материалу и представить ее на занятиях,
- повторять за героем мультфильма фразы, проговаривать с ним новые выражения, следить за правильным ударением и интонацией³.

В качестве обучающего материала на элементарном уровне мы выбрали российский мультипликационный фильм «Три кота» (илл. 1)⁴, который в Польше известен под названием *Kot-o-Ciaki* (илл. 2)⁵.



Иллюстрация 1. «Три кота»



Иллюстрация 2. «Kot-o-ciaki»

К сожалению, на тему мультфильма «Три кота» не зафиксировано статей и научных работ польских методистов и дидактиков русского языка. А вот мультфильм «Маша и Медведь» был темой нескольких научных статей На-

³ Такого рода задания предлагаем более слабым студентам для самостоятельной и дополнительной работы, так как чистота речи важна для коммуникации.

⁴ «Три кота» https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B8_%D0%BA%D0%BE%D1%82%D0%B0 [доступ: 12.03.2024].

⁵ *Kot-o-Ciaki*, <https://dubbingpedia.pl/wiki/Kot-o-ciaki> [доступ: 12.03.2024].

тали Диденко⁶ и Иоанны Олехно-Василук⁷. Стоит отметить, что мультипликационный фильм «Три кота» был создан студией «Метрафильмс» по заказу «СТС Медиа» и стартовал на канале СТС Love в 2015 году. Фильм имеет на YouTube свой официальный канал под названием «Три кота». В 2018 году «СТС Медиа» впервые продала права на бренды за рубеж. Уже в октябре 2018 года по данным газеты «Ведомости» канал «Три кота» насчитывал огромное количество подписчиков и просмотров, в сравнении с мультфильмами «Смешарики» и «Маша и Медведь»⁸.

Наш выбор мультипликационного фильма «Три кота» был обусловлен целым рядом причин:

- качество сценария мультфильма,
- краткость и динамичность смены образов,
- позитивность и добрый юмор,
- каждая серия мультфильма – это мини-урок, касающийся определенной темы и имеющий свое название, что способствует освоению и закреплению познаваемой лексики и грамматических конструкций,
- увлекательный сюжет мультфильма,
- каждая серия длится около 6-ти минут,
- хорошее качество озвучивания мультфильма (выразительная дикция, правильная интонация),
- обилие бытовой лексики и этикетных речевых оборотов,
- в мультфильме выступают лингвострановедческие объекты,
- мультфильм доступен на канале YouTube на русском и польском языках, где существует возможность настроить просмотр мультфильма с определенного фрагмента, остановить его в желаемом моменте, воспроизвести заново, а также, если это необходимо, можно ускорить или замедлить воспроизведение необходимого фрагмента,
- мультфильм можно смотреть с субтитрами,

⁶ N. Didenko, *Некоторые особенности перевода мультипликационного фильма «Маша и медведь» на польский язык*, „Slavica Wratislaviensia” 2020, 171, s. 57–66; N. Didenko, *Особенности идиолекта главной героини мультфильма «Маша и медведь» и их передача в переводе на польский язык*, „Acta Polono-Ruthenica” 2019, nr XXIV/3, s. 113–126.

⁷ J. Olechno-Wasiluk, *Popularyzacja języka i kultury rosyjskiej wśród dzieci. Fenomen serialu animowanego Masza i Niedźwiedź*, „Roczniki Humanistyczne” 2019, XVII/10, s. 127–134; J. Olechno-Wasiluk, *Из опыта приобщения к русскому языку и культуре польских дошкольников*, „Вестник ТГПУ” 2016, 3, s. 93–96.

⁸ К. Бolečкая, «СТС медиа» впервые продала права на бренды за рубеж, <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2018/10/29/785058-sts> [доступ: 12.03.2024].

- имеется возможность сделать свой перевод данной серии и сравнить его с существующим польским вариантом. Стоит подчеркнуть, что мультфильм был переведен на польский язык с английского, а не русского языка.

В данной статье представляем разработку одного занятия по практике русской речи, основываясь на материале одной серии мультфильма «Три кота» под названием «Поход в магазин»⁹. Участниками занятия были студенты первого курса бакалавриата направления русская филология, владеющие русским языком на уровне А2. Показ мультипликационного фильма проходил в начале занятий, с целью закрепления, расширения лексики и грамматических конструкций, связанных с темой «Покупки». Студенты уже раньше были знакомы с героями этого мультфильма и его историей, поэтому на данных занятиях не появлялись связанные с ними задания.

Подготовительный этап состоял из четырех заданий, основанных на работе с новой лексикой, появившейся в серии «Поход в магазин». Новые слова, записанные на доске, студенты переписывали в тетрадь и выполняли задания номер 1, 2 и 3.

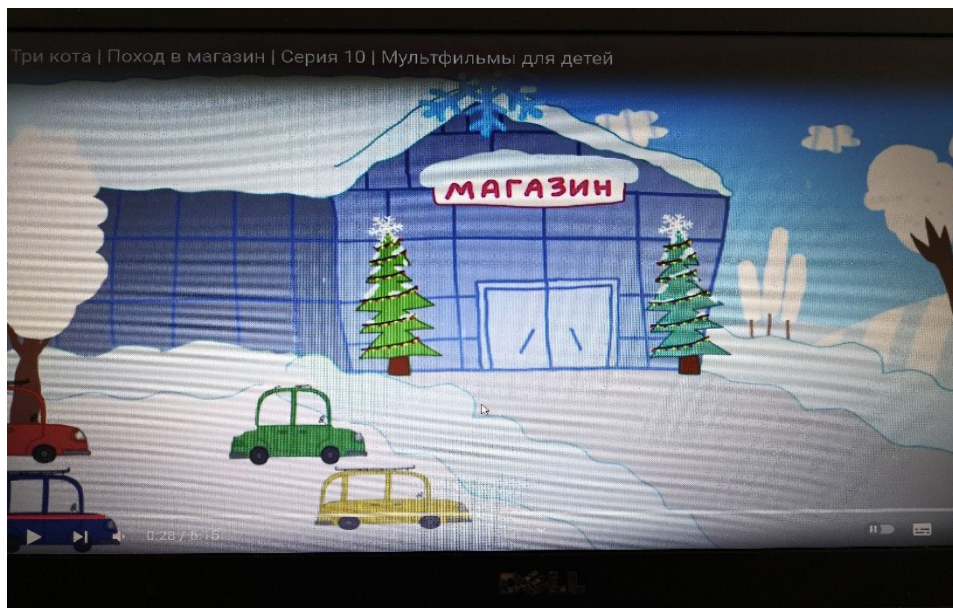
Задание 1.

- а) С помощью словаря поставьте ударение в данных словах.*
- б) Прочитайте слова, обращая внимание на постановку ударения.*
- в) С помощью словаря переведите слова на польский язык.*
- г) Найдите и подчеркните имена существительные.*
- д) Определите род имён существительных.*
- е) Просклоняйте по падежам имена существительные, обращая внимание на правильное ударение.*
 - 1. тележка
 - 2. кошелёк
 - 3. коньки
 - 4. каток
 - 5. набрать
 - 6. бутерброд
 - 7. ватрушка
 - 8. взять

⁹ «Три кота», <https://www.youtube.com/watch?v=CzJJmUh2c7A> [доступ: 12.03.2024].

Задание 2. Вставьте пропущенные слова.

1. _____ – это ломтик хлеба или булки с маслом, сыром и колбасой.
2. В каждом супермаркете имеются продуктовые _____, служащие для перевозки товаров к кассе.
3. _____ – это лепёшка с загнутыми кверху краями, покрытая творогом или вареньем.
4. _____ – площадка для катания на _____, покрытая льдом.

Задание 3. Составьте предложения с новыми словами (см. зад. 1) и переведите их на польский язык. Предложения запишите в тетрадь.**Задание 4.** Посмотрите на фотографию и скажите, какую проблему будет затрагивать автор сценария мультфильма?

После усвоения новой лексики студенты приступили к однократному просмотру мультипликационного фильма «Три кота», а затем к выполнению заданий номер 5 и 6.

Задание 5. *Запишите название услышанных в мультфильме продуктов.*

Задание 6. *Запишите слова речевого этикета, которые появлялись в мультфильме.*

Аналитический этап включал в себя задания, основанные на проверке понимания основного содержания серии мультфильма, усвоении его лексико-грамматических особенностей и развитии навыков устной речи. В задании номер 7 студенты отвечали на вопросы по сюжету мультфильма, в задании номер 8 – восстанавливали диалоги, а в задании 9-ом – основываясь на фотографиях, передавали содержание мультфильма.

Задание 7. *Ответьте на вопросы.*

1. Кто делал покупки?
2. Какие продукты купили герои мультфильма?
3. К каким праздникам готовились герои мультфильма?
4. Какие продукты забыли купить герои мультфильма?
5. Что должен был купить Коржик?
6. Что надо было купить Компоту?
7. Что надо было купить Карамельке?
8. Что купил Коржик?
9. А что купил Компот?
10. Что купила Карамелька?
11. О чём мечтали Котятта?

Задание 8. *Восстановите диалоги из мультфильма и прочитайте их по ролям.*

1. – А где молоко и _____?
– У нас же много _____.
– Мы можем _____ всё, что захотим.
– А хлеб и _____ купим потом.
2. – Это творожная _____. А нам нужен просто _____.
– Вот этот?
– Нам нужен _____.
– А может этот _____?
– _____ мы едим квадратные.

Задание 9. *Посмотрите на фотографии и на их основании передайте содержание мультфильма.*

Следующие два задания учащиеся выполняли в парах. В задании 10-ом они по очереди задавали друг другу вопросы и отвечали на них. В 11-ом – каждая пара вытягивала номерок с именем персонажа, которого должна была озвучить.

Задание 10. *Ответьте на вопросы:*

- Кто из героев больше всего вам понравился? И почему?
- Какой персонаж мультфильма вам не понравился? И почему?

Задание 11. *Озвучьте героев серии «Поход в магазин»:*

1. Мама
2. Папа
3. Компот
4. Коржик
5. Карамелька
6. Кассир супермаркета

Следует отметить, что студенты любят озвучивать мультфильмы и всегда охотно приступают в такому роду заданиям. Работая в парах, учащиеся помогают друг другу перевоплотиться в данного героя, полностью погрузиться в языковую среду и проявить все свои творческие возможности. В результате озвучивания иногда получаются смешные истории, которые помогают снять напряжение и повысить коммуникативные навыки студентов.

В связи с тем, что существует польская версия мультфильма «Три кота», мы часто используем ее для развития навыков устного перевода. Учащиеся переводят фрагмент мультфильма с русского языка на польский и сравнивают его с существующим польским вариантом. Так, в задании номер 12 студенты переводили фрагмент мультфильма на польский язык и сравнивали его с польской версией.

Задание 12.

- a) *Переведите на польский язык фрагмент мультфильма 0:28–2:08.*
<https://www.youtube.com/watch?v=CzJJmUh2c7A&t=203s>

- б) Сравните свой перевод с существующим переводом мультфильма *Kot-O-Ciaki* 0:22–2:03

<https://www.youtube.com/watch?v=7N3zwMFwNi8&t=123s>

Завершающими этапом работы над мультфильмом было домашнее задание, состоящие из двух частей. Первая часть – написать пересказ от имени Карамельки в программе Word и прислать на электронную почту преподавателя.

Стоит отметить, что польским студентам, употреблявшим раньше только латинскую раскладку клавиатуры, нелегко перейти на кириллическую клавиатуру без обозначенных на ней символов кириллицы. Для облегчения ввода текста на русском языке существуют альтернативные раскладки, где символы, имеющие внешнее сходство или устоявшееся соответствие с латинским алфавитом (напр. Т–Т, М–М, Х–Х, Н–Н, У–У, Й–J, D–Д), располагаются на одной клавише. Имеется несколько видов раскладок для русского языка, которые учащиеся выбирают и самостоятельно устанавливают.

После проверки письменной работы студенты должны были приступить ко второй части задания, записать на диктофон данное высказывание от имени маленькой героини мультфильма.

Задание 13.

- а) *Напишите пересказ мультфильма от имени Карамельки.*
б) *Запишите на диктофон пересказ мультфильма от имени Карамельки. Постарайтесь передать характер героини мультфильма, тембр и высоту ее голоса, темп речи, соблюдать особенности произношения.*

Здесь стоит сделать отступление и сказать, что на начальном этапе работы студенты не охотно приступали к такому виду задания. Это было связано с тем, что, записывая высказывание на диктофон, они волновались, часто у них дрожал голос, появлялись большие паузы в ответе и неоднократные повторения слова или фразы. Однако проработав два месяца по такому методу, студенты уже с энтузиазмом начали записывать свои высказывания, так как видели, что преподаватель старается «подшлифовать» их ответ, обращает внимание на все фонетические явления (редукция безударных гласных, оглушение, озвончение, смягчение, уподобление согласных, упрощение групп согласных) и интонацию предложения. Таким образом, ответ студента становился правильным, красивым высказыванием.

Благодаря использованию мультфильмов преподавателю удастся погрузить учащегося в иноязычную речевую деятельность, в культуру и традиции изучаемого языка, а также снять напряжение на занятиях и добиться хороших результатов учащихся. Как показали анонимные анкеты студентов, проводимые преподавателем в конце семестра, учащиеся, владеющие русским языком на уровне А2, в 88% предпочитают мультфильм «Три кота», так как он помогает усвоить изучаемую лексику, улучшить восприятие русской речи на слух, понимать контекст и развить навыки говорения. 62% студентов подчеркнуло, что начали уверенней чувствовать себя на занятиях, у них появилось желание высказывать свое мнение, а их речь становилась богаче и свободнее. У многих студентов после просмотра одной серии мультфильма возникало желание поделиться впечатлениями с друзьями, обсудить с ними характер и поведение героев, а также посмотреть следующую серию мультфильма.

Выводы

Процесс организации обучения с использованием мультфильмов позволяет сделать этот процесс интересным за счет увлекательности. С одной стороны, студенты знакомятся с разнообразием лексического, грамматического, стилистического, коммуникативного материала, с другой стороны, активизируется их познавательная деятельность и расширяются культурологические знания.

Стоит также подчеркнуть, что современный преподаватель должен уметь выбирать и использовать именно те мультфильмы, которые в полной мере будут соответствовать уровню подготовки учебной группы, поставленным целям, обусловленным программой обучения, а также будут способствовать повышению навыков языковой и коммуникативной компетенции студентов на занятиях по практике русской речи. Преподавателю стоит помнить, что эффективность работы с мультипликационным фильмом можно достичь при условии правильного выбора мультфильма – используемая в нем лексика должна соответствовать языковому уровню учащегося, его возрастным и профессиональным интересам. Язык мультфильма не может быть перегружен сложными грамматическими конструкциями и новой лексикой, а каждому мультфильму должны прилагаться различные упражнения, направленные на развитие всех видов речевой деятельности – чтение, аудирование, говорение и письмо. Использование мультипликационных фильмов на занятиях РКИ способствует обогащению словарного запаса учащегося, расширению его кругозора и коммуникативных компетенций.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Berdicevskij A.L., *Metodika mezkulturnogo obrazovanija sredstvami russkogo azyka kak inostrannogo*, [v:] *Metodika mezkulturnogo obrazovanija sredstvami russkogo azyka. Metody. Priomy. Rezultaty*, Moskva 2011.
- Boleckaja K., «CTC media» vpervyje prodala prava na brendy za rubez, [online], <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2018/10/29/785058-sts> [dostup: 12.03.2024].
- Didenko N., *Nekotoryje osobennosti perevoda multiplikacionnogo filma «Masa i medved» na polskij azyk*, [w:] „Slavica Wratislaviensia” 2020, 171, s. 57–66.
- Didenko N., *Osobennosti idiolektov glavnoj geroini multfilma «Masa i medved» i ih peredaca v perevode na polskij azyk*, [w:] „Acta Polono-Ruthenica” 2019, XXIV/3, s. 113–126.
- Kot-o-Ciaki [online], <https://dubbingpedia.pl/wiki/Kot-o-ciaki> [dostup: 12.03.2024].
- Olechno-Wasiluk J., *Popularyzacja języka i kultury rosyjskiej wśród dzieci. Fenomen serialu animowanego Masza i Niedźwiedź*, „Roczniki Humanistyczne” 2019, XVII/10, s. 127–134.
- Olechno-Wasiluk J., *Iz opyta priobscenija k russkomu azyku polskich ucenikov*, „Vestnik TGPU” 2016, 3, s. 93–96.
- Tri kota, [online], https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B8_%D0%BA%D0%BE%D1%82%D0%B0 [dostup: 12.03.2024].
- Tri kota, [online], <https://www.youtube.com/watch?v=CzJJmUh2c7A> [dostup: 12.03.2024].

Angela Espinosa Ruiz

University of Warsaw

e-mail: a.espinosa-ruiz@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5434-8403

GAME-BASED LEARNING: A PRACTICAL CASE WITH THE VIDEO GAME *BEHOLDER* IN THE B2.1 RUSSIAN LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT

This paper examines a didactic intervention addressing deficiencies in the traditional methodology used for teaching Russian as a second language at the Spanish Official School of Languages (Escuela Oficial de Idiomas). The intervention aimed to enhance student motivation by incorporating game-based learning, specifically using the video game *Beholder* (2016) to improve oral and written communication skills. The intervention targeted the B2.1 Russian language study group, focusing on natural (native) bureaucratic texts. Activities and tasks, including a final practical exercise, were designed to improve situational linguistic-communicative functions. The results showed increased motivation, confidence, and practical skills, verified through initial and final vocabulary tests, a self-evaluation rubric, and final student interviews. The paper also suggests improvements for future applications of game-based learning.

Keywords: Russian as a foreign language, game-based learning, communicative method, class intervention, adult learners

ABSTRAKT

NAUCZANIE OPARTE NA GRACH: PRAKTYCZNY PRZYPADEK Z GRĄ WIDEO *BEHOLDER*
W KLASIE JĘZYKA ROSYJSKIEGO NA POZIOMIE B2.1

Niniejszy artykuł dotyczy interwencji dydaktycznej mającej na celu rozwiązanie niedociągnięć tradycyjnej metodologii nauczania języka rosyjskiego jako obcego w hiszpańskiej Official School of Languages. Interwencja służyła zwiększeniu motywacji uczniów, poprzez zastosowanie nauki opartej na grach, w szczególności gry *Beholder* (2016), do poprawy umiejętności komunikacyjnych, zarówno ustnych, jak i pisemnych. Działania te

skierowane były do grupy uczniów na poziomie B2.1 i koncentrowały się na naturalnych tekstach biurowych. Opracowano zadania oraz końcowe ćwiczenie praktyczne, których celem było rozwijanie sytuacyjnych funkcji językowo-komunikacyjnych. Wyniki wykazały wzrost motywacji, pewności siebie oraz praktycznych umiejętności uczniów, co zostało potwierdzone za pomocą wstępnych i końcowych testów słownictwa, rubryki samooceny oraz wywiadów przeprowadzonych z uczestnikami interwencji. W artykule zaproponowano również udoskonalenia, które mogą zostać uwzględnione w przyszłych zastosowaniach nauki opartej na grach.

Słowa kluczowe: język rosyjski jako obcy, nauka oparta na grach, metoda komunikacyjna, interwencja dydaktyczna, dorośli uczący się

1. Introduction and theoretical background

The intervention described in this paper was carried out during a student-teacher practicum in the 2020–2021 academic year that took place in the context of the Official School of Languages in Málaga (Spain). This is a non-tertiary educational institution where Russian is taught at a level range of A1 to B2, including certificates at the beginner (A2) and intermediate (B2) levels for the language.

Russian is not an official language of the European Union, and it is used natively within a completely different context from Spain (Russia belongs to the Commonwealth of Independent States). As such, the state examinations of Russian as a Foreign Language, according to which the teaching of Russian to international students in Russia is based (and, by extension, the rest of Russian teachers around the world) are not framed within the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). On the contrary, the Test of Russian as a Foreign Language (TRKI in Russian, TORFL in English) follows its own criteria in the evaluation of candidates and, although they are gradually adapting to the communicative approach commonly used in the evaluation of EU languages, the exercises are still much more closely linked by their structure to the traditional method of grammar and translation. Thus, for example, only “the new error classification [...] is based on the criterion of success or failure of the communicative speech act”¹, which has been in place for barely a decade. This fact, coupled with the system of university training in the Russian Federation, including teachers and philologists, whose philosophy is focused on lexical-grammatical correctness (accuracy), has led to a notable lack of alternative methods to the study of grammatical rules and

¹ Т.М. Бальхина, Е.Е. Юрков, С.И. Ельникова, О.А. Лазарева, *Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ/TORFL)*, Санкт-Петербург 2011, p. 2.

memorization of vocabulary lists, including such popular approaches in Europe as Task-Based Learning, Project-Based Learning or the concept of meaningful learning for the learner. Only in recent years have researchers paid attention to some of the most notable shortcomings presented by the teaching of Russian as a foreign or second language abroad. For example, referring to the relatively poor results learners have been achieving in Uzbekistan, Zamira D. Djalmatova remarks:

Observations of the educational process, analysis of speech utterances of students in oral and written forms, which are often very weak in form and content, allow us to determine the main reasons for the low level (often lack of it) of knowledge.

1. Inadequate consideration of the proper organization of inner communication thought processes that give personal-meaningful and personal-oriented training.

2. The lack of a created framework for shaping the individual reactions of students to new information².

Nevertheless, the Spanish Official School of Languages (EOI) aims to remedy these and other problems, bridging the gap between traditional language acquisition, Russian as a foreign language, and the latest European innovations that provide a holistic and task-communication approach to language learning. Precisely this attitude allowed for the didactic intervention described in this paper to take place.

In its educational project for the 2020/2021 academic year, the Official Language School of Málaga defines itself as follows

a public educational center, which provides a specialized and quality service, aimed at people who for various reasons need to learn to communicate in foreign languages and/or obtain official qualifications at the different levels of the Common European Framework of Reference for Languages³.

In addition, the EOI is an institution that offers additional education, with a notable variability in the characteristics of its students (people of different ages, social and working conditions, and even interests and objectives), in which an adult student body predominates, since the minimum age for accessing these courses is, with some exceptions, 16 years of age.

This was a key factor to take into account during the design of the learning intervention, which had to be adapted to the needs and preferences of both the individual students and the group as a whole. Having interviewed the Russian

² Z.D. Djalmatova, *Specificity of Learning Russian as a Foreign Language*, "Актуальное в филологии" 2021, 3, p. 362.

³ EOI de Málaga, *Proyecto Educativo*, Málaga 2020, p. 3.

language learners, it became evident that a large part of the student body could boast a strong intrinsic motivation for learning the language: reasons as simple as an interest and curiosity for foreign languages and the Cyrillic alphabet are mentioned in the surveys, as well as the existence of Russian relatives (both blood relatives and in-laws); there were, at the same time, professional motives (adding one more language to one's CV), the previous study of Russian by several members of a family, and there was even the case of a student who lived in Russia for several years for work and wished to polish and renew her knowledge of the language and culture.

On the other hand, the B2.1 group had only five students (considered a small group). Thus, classroom dynamics and learning processes had to be designed with this particularity in mind.

Besides, contrary to the popular belief that adult learners suffer from higher levels of Foreign Language Anxiety (FLA):

a series of Spearman correlation analyses revealed significant negative values between age and levels of Communicative Anxiety (CA) and Foreign Language Anxiety (FLA) in L1, L2 and L3 [...] This suggests that older adults suffer less CA/FLA than younger adults in their various languages⁴.

In this way, and in addition to the fact that Russian is a language studied mainly voluntarily in the EOI of Málaga, we can assume that the students suffer from the factors of anxiety, embarrassment and fear before communication in a foreign language to a lesser extent than in younger age groups whose success depends mostly on evaluation results.

2. Conceptual framework and methodology

The communicative nature of this teaching intervention was central to its design and implementation. Evaluation of the learning process and its outcomes was conducted collaboratively through the development of a rubric. This rubric was created during one of the sessions in cooperation with the students and their tutor. The rubric's standards, included as an annex, were rooted in the principles of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), with specific adaptations to the B1 and B2 levels. These levels repre-

⁴ J.M. Dewaele, K.V. Petrides, A. Furnham, *Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation*, "Language learning" 2008, 58, p. 935.

sented the students' starting point and their target proficiency for the current and subsequent academic years.

In view of the apparent shortcomings in the teaching-learning processes of the B2.1 Russian group, the objective was to find a didactic solution that would respond to three urgent needs of the class group:

1. The proposal was to move away from the traditional method of translation and grammar widely used in the Department without being detrimental to the students' acquisition of the lexical and grammatical patterns of the Russian language.
2. The activities had to be novel, lighthearted and playful, since one of our priorities was to break with the group's previous routine in order to get the students out of their intermediate-level stagnation.
3. The intervention should be oriented to meet learning objectives expressed in the syllabus, preferably leading to communicative learning, categorized by functions, allowing students to perform practical and meaningful tasks both inside and outside the classroom, and also relevant from the points of view of interculturality and mediation.

Thus, the first framework in which we placed ourselves for the creation of the teaching innovation intervention proposal was the approach we would follow, selecting so-called game-based learning, whose principles are based on "borrowing certain principles from gaming and applying them to real-life contexts to involve users"⁵. Contrary to gamification, which incorporates playful elements into a non-game context, in game-based learning both parts are integrated, making this element fully equivalent to the learning process. In this sense, the video game acts as a safe environment to practice, make mistakes, and make decisions that carry a certain emotional charge given our empathy towards the characters with whom we identify as players, but are free of real risks from the affective and vital point of view as well as from the linguistic point of view. Thus, as Jessica Trybus further explains,

within an effective game-based learning environment, we work towards a goal, choose actions and suffer their consequences in the process. We make mistakes in a risk-free context and, through our experiments, we actively learn and practice the right way to do things⁶.

⁵ J. Trybus, *Game-based Learning: What it is, Why it Works, and Where it's Going*, Miami 2018.

⁶ Ibidem.

The suitability of game-based learning for adult learner class groups is also noteworthy, although the idea might at first seem counterintuitive: NMC's 2014 *Horizon Report* listed games and gamification as a trend in tertiary education, asserting that "the average age of video game players today is 30 years old, and 68% of them are over 18 years old, i.e. college-aged"⁷.

2.1. Selection and description of the game

The main challenge we encountered was the lack of video games specifically designed for teaching Russian as a foreign language, a shortcoming noted several times in this paper. While popular foreign languages have a broad range of teaching resources, materials for Russian are more limited and tend to follow traditional methods. To address this, we chose a standard video game that, although not originally designed for language learners, met our goal of integrating cultural elements into the classroom. Thus, we opted for *Beholder* (2016), developed by the independent Russian company Warm Lamp Games, whose premise is based on the bureaucracy typical of the Soviet era, largely in force in today's Russia. The game's plot is relevant as it depicts a dark period in Soviet history. Its mechanics, which involve preparing reports on other characters, help students practice filling out forms in Russian – a crucial skill for anyone visiting the country. Additionally, the game's mechanic of searching apartments introduces basic Russian vocabulary through objects like clothes, fruit, books, and music records found in the neighbors' belongings. The game's website describes it as follows:

To your tenants, you are a government-appointed Landlord in a totalitarian state. However, this is only a facade behind which your real mission hides: to spy on your neighbors discreetly. You must CABLE their apartments while they are away, SEARCH their belongings for objects that may threaten the authority of the State, write their PROFILES for your superiors and DENOUNCE anyone who is capable of violating the laws⁸.

The game provides an immersive experience that combines the Russian language in use with a fictionalized cultural and historical context. Its mechanics and themes align well with language teaching goals, particularly for learners aiming to improve both linguistic proficiency and cultural understanding (most of all, a practical knowledge of Russian-language bureaucracy).

⁷ L. Johnson, S. Becker, V. Estrada, A. Freeman, *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*, Austin 2014, p. 42.

⁸ Warm Lamp Games, *Beholder: Every Choice Has a Consequence*, 2016.

Beholder’s mechanics involve tasks like writing reports and filling out forms, which are directly transferable to real-life situations, such as applying for visas or navigating official documents in Russian. These practical tasks familiarize students with essential bureaucratic vocabulary and sentence structures, a skill particularly relevant for those planning to visit or work in Russia.

Searching apartments exposes learners to basic vocabulary for everyday objects, such as clothing, food, and household items, solidifying their previous Russian knowledge. By interacting with these items in the game, students not only learn the corresponding words but also see them in context, which reinforces memory and understanding. The variety of objects ensures exposure to diverse vocabulary, broadening the learner’s lexicon.

The storyline, centered around spying on neighbors and writing detailed profiles, requires players to understand and produce text in Russian. The need to comprehend written instructions, dialogues, and descriptions in the game encourages active language engagement, helping students practice reading and writing skills in a stimulating and interactive way.

The morally complex decisions in *Beholder*, such as whether to report a neighbor or show compassion, immerse players in the narrative, making the language-learning experience more emotionally engaging. This further encourages students to retain vocabulary and phrases associated with impactful moments in the game.

In this way, *Beholder* can be integrated into the learning processes of the group even though it is not specifically designed to act as an educational and educative element. However, its use should be subject to certain conditions and cannot be carried out without taking into account the particularities of its design in conjunction with the classroom conditions available to us, which will be detailed in the description of the working sessions in this paper.

2.2. Participant demographics

Table 1. Learner Profiles

Gender	Age	Native language	Other languages spoken
F	56	French	Spanish (C1), English (B2)
F	29	Spanish	English (B2)
M	64	Spanish	English (B1)
M	32	Spanish	English (B2), German (A2)

Source: In-class questionnaire.

As indicated in other sections of this paper, the B2.1 level group had a total of five students, two women and three men, all of whom had some knowledge of one or two other foreign languages besides Russian. It is worth mentioning that only those under 55 had previous experience with video games (F29, M32, M26). Nevertheless, the two older students (F56, M64) adapted quickly to their use with some assistance from their classmates and teachers.

3. Technical basis of the teaching intervention: objectives, use of ICT tools, contents and competencies, evaluation.

3.1. Objectives

The core of this didactic intervention is to give students practical tools for learning Russian, focusing on real-life communication rather than theoretical knowledge. According to Decree 239/2007, the goal of special regime language teaching in Andalusia is to develop students' ability to use the language effectively in various contexts. This intervention aims to enhance students' practical language skills through activities that simulate real-world interactions, aligning with the communicative and functional approach outlined in the decree:

1. To develop communicative competence, both in spoken and written form.
2. To establish a firm foundation of communication strategies, learning strategies and attitudes that support successful communication and learning.
3. To develop linguistic, sociocultural or sociolinguistic and pragmatic skills.
4. Use assessment and self-assessment of learning as tools to improve learning.
5. Establish a firm foundation for the development of multilingual and multicultural competence.
6. Use language learning and communication as an instrument of personal, social, cultural, educational and professional enrichment.

It is evident when analyzing the objectives set by the Decree that teaching at the EOI should focus on the development of the students' communicative skills, as proposed in our teaching intervention. Moreover, the teaching-learning process cannot focus solely on language skills, but must also include sociocultural, sociolinguistic and pragmatic elements, essential in natural communication with native speakers, or in the use of Russian as a bridge language between non-native speakers from different cultures.

3.2. Use of ICT tools

Since the present proposal is based on the use of a video game as the central element of the teaching-learning processes, supported by conductive and complementary activities and tasks, the use of ICT tools available in class and owned by each learner was of vital importance for its implementation, without neglecting to ensure all students had access to the necessary technology.

3.3. Competencies and contents addressed in the teaching intervention

The competencies and contents covered during the sessions corresponding to the designed intervention are taken directly from the goals of the B2 (intermediate) level program of the Russian Department EOI in Málaga. In this way, sociocultural and sociolinguistic contents (social conventions, institutions, cultural values, history, etc.), strategic contents (comprehension, coordination of competencies, use of previous information, hierarchization of ideas, etc.), as well as functional, discursive, syntactic and lexical contents typical of B1 and B2 levels were taken into account.

3.4. Criteria for evaluation of student progress and evaluation of instruction

As has been mentioned in previous sections, the evaluation of the project was based on a rubric created in collaboration with the student group. In addition, constant contact was maintained with the students in person and through the Google Classroom platform in order to learn about their experiences during the process, solve their questions, and adapt the planned intervention to the needs that might arise on their part. Finally, the students were interviewed orally, and they unanimously declared greater confidence when dealing with administrative texts, a better understanding of the lexicon (see annexed activities) in the contexts corresponding to the video game, and a new appreciation of the genre as an educational element. It is worth noting, however, the technical difficulties encountered by some students (especially within a relatively older age range), as well as the students' requests to find games that were specifically designed for the training of linguistic competencies and skills in Russian as a foreign language.

3.5. Sequencing, timing and execution of the teaching intervention

Taking into account the innovative nature of this proposal, some activities were designed leading to direct work with the video game in order to familiarize the

students with both the general theme of the intervention and the medium used in it, especially in the case of those who were not used to similar game mechanics. The last working session was also devoted to a longer task (the completion of a survey necessary to obtain a Russian visa, done in pairs) and to a brief discussion of personal reflection, self-evaluation and general impressions. Evaluation of the students was done on a continuous basis, and previous agreement on a common rubric with the group.

Four sessions of two hours each were dedicated to the intervention over a two-week period, as well as a variable number of hours of autonomous work at home by the students (no less than two hours per week).

3.5.1. First session: April 21, 2021. Introductory session

a) Original planning

First, students would take a vocabulary test before introducing the intervention topic. The test included words frequently appearing in *Beholder* and semantically related terms that were either absent or less prominent. Students translated the words into Spanish and used them in Russian sentences to assess their understanding of subtle nuances.

Next, there would be a presentation on *Beholder* and our session plan, covering the game, upcoming activities, and objectives (building confidence with administrative forms and interviews, enhancing reading comprehension, and expanding vocabulary). Technical guidelines on operating the game were also shared. The discussion, conducted in both Russian and Spanish, introduced relevant classroom vocabulary in context. This session concluded with the development of the evaluation rubric.

The three main activities then followed, with students working in pairs and trios. First, groups analyzed an image of the protagonist's family, discussing relationships and character traits based on the photograph. Next, each person completed a brief survey (name, age, occupation, hobbies) for the main characters based on their impressions. Finally, the pairs or trios asked and answered questions about the characters ("What is her name?", "How old is he?") and discussed their observations.

The session ended with time for questions, suggestions, and reflections. For homework, students were asked to download the trial version of the game to their phones and explore it at home to get familiar with its mechanics, graphics, and language. The download link and instructions were provided via Google Classroom.

b) Conducting the session in the classroom

The realization of the session on April 21, 2021, dedicated to the introduction of the topics to be discussed, our methodology and, above all, our main working tool, the video game *Beholder*, was adjusted to its initial approach, with the following time distribution within the total two hours of work with the B2.1 group:

1. Vocabulary test: 20 minutes.
2. Explanation about the video game *Beholder*, the activity, its objectives and related terminology in the Russian language. Development of the evaluation rubric: 30 minutes.
3. 10 minute break
4. Conductive activities: 50 minutes.
5. Reflection, round of questions and individual homework assignments: 10 minutes. TOTAL: 2 hours

Results and limitations: Preliminary tests were conducted, an evaluation rubric was created in collaboration with the students, and the game *Beholder* was introduced from a theoretical and a technical point of view. The conductive activities pointed to some of the game's shortcomings regarding its educational qualities, such as the very dim lighting of the scenes or the nondescript appearance of some of the depicted items.

3.5.2. Second session: April 26, 2021. First game session

a) Original planning

After ensuring that the students were somewhat familiar with *Beholder*, we planned a group gaming session using the classroom computer, where the full version of the game was installed an hour before class. The projector was set up so everyone could watch together. The plan was to proceed slowly through the first mission, using Russian as the main language to guide the gameplay.

Afterwards, a post-reading exercise was planned, where students would work in the same pairs and trios as the previous session, recalling what they had played and helping each other to answer the questions. As an independent task, a link to a Russian *Let's Play* video – where a Russian gamer plays and comments on *Beholder* – was provided. Students were asked to watch the first part and compare it to their own gameplay experience, focusing on repeated words and phrases.

b) Conducting the session in the classroom

As we will detail immediately, the session of April 26, 2021 was hampered by various technical glitches, so some of the scheduled activities were modified, along

with the timing of the two hours allocated to classroom work. Thus, the steps that were carried out took the following structure:

b.1. Gaming in common:

This activity was cancelled due to technical issues with the classroom's ICT equipment and the need for social distancing, which prevented students from gathering near the projector. The dark graphics of *Beholder* further complicated matters. Instead, we replaced this step with:

b.2. Individual game session and resolution of the reading quiz

Before starting, we first had to address another issue: some students, less familiar with Android technology, had trouble installing the demo version of the game. We spent a few minutes assisting those who needed help with downloading and installing the app. Students then played the test version individually (to maintain social distance) but shared their impressions, mostly in Russian, with their groups.

2. Total time of the first part with corrections: 1 hour.
3. 10-minute break.
4. Resolution of the questionnaire: 40 minutes. This step was carried out as originally planned.
5. Reflection, doubts, assignment of tasks: 10 minutes. TOTAL: 2 hours.

Results and limitations: This session highlighted several issues that impacted the planned activities for our teaching intervention. The classroom projector's low resolution made it difficult for the students to play the game together, a key part of our original plan. A potential solution could have involved replacing the failed activities with more "analog" ones, such as using consecutive screenshots from the game to work through a specific situation (like the first mission). This approach would also encourage a more collective, dialogical, and relaxed learning experience. Of course, these circumstances were taken into account, and the new information was applied in subsequent sessions.

3.5.3. Third session: April 28, 2021. Second session of the game and work with forms

Originally, a new game session was planned where students would take turns playing while the rest gave instructions. However, instead, I shared the link to the full game on *Steam* (which I had purchased) for students to explore independently if they found it useful. The adapted session plan was as follows:

First, we discussed the previously assigned video in Russian to assess students' progress in understanding the game's lexis, syntax, and administrative register. Next, students analyzed a profile picture of a *Beholder* character and then created their own profiles in groups following that model.

The second activity involved filling out an invitation form for a Russian visa, with one group member acting as a Russian citizen collecting a foreign friend's details. Roles rotated among the students. The session concluded with a review of the forms and a reflective discussion on the activities and any challenges encountered.

b) Conducting the session in the classroom

The new activities were adapted to the possibilities provided by the Center, so their distribution in the study time was carried out as follows:

1. Debate and talk about the video that the students had previously watched: 20 minutes.
2. First activity (based on *Beholder* materials): 30 minutes.
3. 10-minute break.
4. Second activity (based on materials from the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation): 35 minutes.
5. Checking of assignments and final reflection: 15 minutes.

Results and limitations: Thanks to our previous difficult experience during the second session of the proposed intervention, we were able to rethink the activities beforehand in order to adapt them to the now known technical and logistical limitations of the classroom. For this reason, this third session went smoothly and produced tangible results: satisfactory work with authentic bureaucratic forms from the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation.

3.5.4. Fourth session: May 5, 2021. Culmination, review and reflection

a) Original Planning

The session began with an assignment based on a detailed visa application form from the Russian Ministry of Foreign Affairs. Students were assigned roles as either consulate officials or visa applicants, requiring them to ask and provide detailed information. Teachers acted as section chiefs, offering support. Roles rotated until each student had completed the form. Additionally, a vocabulary review was conducted to assess improved understanding of the words' contextual use, as their basic understanding was already solid.

The last half hour of the class was devoted to a longer reflection exercise about the difficulties students encountered regarding bureaucratic language, their perception of their own progress, their interest in the intervention, etc. The students also evaluated themselves according to the common rubric.

b) Conducting the session in the classroom

As predicted, the final work session of our teaching intervention was successful thanks to its adaptation to the previous conductive activities, modifications included. Thus, the structure and arrangement of the final activities in time was established and realized as follows:

1. Completion of the Russian visa application survey (final team task): 1 hour.
2. 10-minute break.
3. Retake of the vocabulary test: (20 minutes).
4. Reflection, self-evaluation and final assessment: 30 minutes.

Results and limitations: during this session, conversational and textual work was successfully combined, leading to the completion of the project's final task. The session also allowed for self-evaluation and reflection on the basis of the previously created rubric, as well as student feedback on the game, the sessions and the teaching intervention itself.

4. Conclusions

At the end of the teaching intervention the results were notably positive. Students showed significant improvement in vocabulary tests. While the number of recognized words slightly increased, their sentences better captured the nuances of the game's lexicon, and their structures were more accurate, especially for words encountered during activities like the *Beholder* script.

In the final group task, students successfully completed it within an hour with some teacher support, applying strategies and vocabulary learned from the game. Importantly, their confidence in using Russian improved. Initially hesitant, by the end of the intervention students felt more capable of handling complex Russian tasks, like filling out bureaucratic forms, which is a common challenge for learners.

However, some technical issues with classroom equipment and limitations in the video game (dark color palette, complex fonts, no dubbing) hindered the process. This highlights the need for educational games specifically designed for Russian as a foreign language, an area lacking compared to resources for learning English. This shortage is compounded by traditional, outdated teaching methods in many Russian-language classrooms.

REFERENCES

- Balyhina T.M., Ūrkov E.E., El'nikova S.I., Lazareva O.A., *Rossiiskaâ gosudarstvennaâ sistema testirovaniâ po russkomu âzyku kak inostrannomu (TRKI/TORFL)*, Sankt-Peterburg 2011.
- Council of Europe, *Marco común europeo de referencia para las lengua*, Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, Strasbourg 2002.
- Dewaele J.M., Petrides K.V., Furnham A., *Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and Empirical Investigation*, "Language learning" 2008, 58 (4), pp. 911–960.
- Djalmatova Z.D., *Specificity of Learning Russian as a Foreign Language*, "Aktual'noe v filologii" 2021, 3 (3), pp. 359–364.
- Escuela Oficial de Idiomas de Málaga, *Proyecto Educativo*, Junta de Andalucía, Málaga 2020.
- Johnson L., Becker S., Estrada V., Freeman A., *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin: The New Media Consortium, Austin 2014, [online], <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf> [accessed: 30.06.2024].
- Junta de Andalucía, *Decreto 239/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Sevilla 2007 [online], <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/182/4> [accessed: 30.06.2024].
- Ministerstvo Inostrannyh Del Rossiiskoi Federacii, 2001, [online], <https://www.mid.ru/ru/home> [accessed: 30.06.2024].
- Trybus J., *Game-Based Learning: What it Is, Why it Works, and Where it's Going*, Miami 2018, [online], <https://writix.co.uk/blog/game-based-learning> [accessed: 30.06.2024].
- Warm Lamp Games, *Beholder: Every Choice Has a Consequence*, 2016, [online], <https://beholder-game.com> [accessed: 30.06.2024].
- Warm Lamp Games, *Beholder* (Android version) [video game], Barnaul 2016.
- Warm Lamp Games, *Beholder* (computer version) [video game], Barnaul 2020.

Milan Ferencík

University of Prešov

e-mail: milan.ferencik@unipo.sk

ORCID: 0000-0003-2063-7634

UNDERSTANDING MULTILINGUALISM OF/IN GLOBALIZED PUBLIC SEMIOSCAPES: A COURSE PROPOSAL

ABSTRACT

Our proposal for an academic course concerns geocultural globalization and the associated flows of ideas, meanings, values and semiotic resources, including languages, which are manifested in particular configurations of (peri-)urban linguistic landscapes. Within the course students are engaged in tracing synchronies and diachronies of social processes underlying linguistic landscapes of their own lived environments. As the main theoretical-methodological approaches the course integrates linguistic landscape studies, geosemiotics, sociolinguistics of multilingualism, sociolinguistics of globalization, and English as a lingua franca. The aims of the course are to enable students to understand the semiotic processes within the semioscapes of public spaces with which they interact on a daily basis and, ultimately, to contribute to the development of critically thinking and emancipated students.

Keywords: geocultural globalization, linguistic landscape analysis, multilingualism, pragmatics, walking ethnography

ABSTRAKT

ZROZUMIENIE WIELOJĘZYCZNOŚCI W ZGLOBALIZOWANYCH PUBLICZNYCH KRAJOBRAZACH JĘZYKOWYCH: PROPOZYCJA KURSU

Artykuł prezentuje propozycję kursu akademickiego dotyczącego globalizacji geokulturowej i związanych z nią przepływów idei, znaczeń, wartości i zasobów semiotycznych, w tym języków, które przejawiają się w określonych konfiguracjach (około)miejskich krajobrazów językowych. W ramach kursu studenci są angażowani w śledzenie synchronii

i diachronii procesów społecznych, leżących u podstaw krajobrazów językowych ich własnych środowisk. Podejście teoretyczno-metodologiczne pozwala na integrację studiów nad krajobrazem językowym, geosemiotyki, socjolingwistyki wielojęzyczności, socjolingwistyki globalizacji i języka angielskiego jako *lingua franca*. Celem kursu jest umożliwienie studentom zrozumienia procesów semiotycznych zachodzących w krajobrazach językowych (z którymi codziennie wchodzą w interakcje), a w konsekwencji przyczynienie się do rozwoju krytycznie myślących i samodzielnych studentów.

Słowa kluczowe: globalizacja geokulturowa, analiza krajobrazu językowego, wielojęzyczność, pragmatyka, etnografia spacerowa

1. Introduction

When moving across the world's semiotic landscapes, people perceive them as snapshots of layered synchronicities, although in fact they are the results of underlying socio-political, cultural, ideological and linguistic processes. Visual landscapes of contemporary urban and/or peri-urban (hinterland) spaces are marked by the operation of geocultural globalization, which manifests itself in the flows of circulating ideas, meanings and values carried by semiotic resources. Although concrete patterns of their configurations are always unique, the world's public places resemble one another as being the "same". Apart from their visual resemblance caused by globally circulating commercial images (logos, trade-marks, products), some of the most ubiquitous resources are traceable to named languages whose presence and configurations yield particular regimes of multilingualism, in which English occupies a prominent place. Linguistic landscapes (LL) thus represent contemporary, dynamically evolving and highly accessible sources of analytical data for language researchers, which is demonstrated by the emergence of LL studies and their establishment as an autonomous branch of sociolinguistics. LLs can be seen as ready-made test tubes for the observation of semiotic processes in action within courses of sociolinguistics and English language teaching by offering a wealth of authentic illustrative material.

The objective of this paper is to present an outline of a sociolinguistics course which offers an interpretative lens to approach LL data as a specific semiotic layer of students' lived environment. By observing their synchronic patterns, students are invited to do their in-depth study by revealing the underlying intrinsically diachronic semiotic processes. The theoretical-methodological foundations of this integrative course combine ethnographic LL studies, geosemiotics, sociolinguistics of globalization and multilingualism, and English as a *lingua franca*.

2. Theoretical-methodological approaches

In the paper, we first sketch out the research fields (Section 2), which we integrate in our proposal for an academic course (Section 3). Next, we present an example of students' research done within the currently taught format of the course (Section 4). In the Conclusion we point out the pedagogical potential of LL studies. In the Conclusion we point out the pedagogical potential of LL studies.

2.1. LL studies and geosemiotics

Both approaches study semiotic landscapes from different yet overlapping perspectives. LL was placed onto the map of sociolinguistics by Landry and Bourhis¹, who defined it as a study of the “visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or a region”². Their widely quoted list of items, i.e., “public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings”³ set the classic agenda for LL research. This over time has widened its scope to also include multi-modal objects such as posters, stickers, banners, neon lights, electronic displays, touch screens, etc. Accordingly, the range of theories and methods used has also been broadened. When launching the journal *Linguistic Landscape*, Shohamy and Ben-Rafael formulated as the goal of LL studies “to describe and identify systematic patterns of the presence and absence of languages in public spaces and to understand the motives, pressures, ideologies, reactions and decision making of people regarding the creation of LL in its varied forms”⁴. After the initial period of mostly quantitative investigations, a shift towards qualitatively oriented research has taken place, viz. towards a “more mature semiotic approach in which signs themselves are given greater attention both individually [...] and in combination with each other”⁵. In their summary of the current state of LL research, Gorter and Cenoz⁶

¹ R. Landry, R.Y. Bourhis, *Linguistic Landscape and its Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study*, “Journal of Language and Social Psychology” 1997, 16 (1), pp. 23–49.

² Ibidem, p. 23.

³ Ibidem, p. 25.

⁴ E. Shohamy, E. Ben-Rafael, *Introduction: Linguistic Landscape, a New Journal*, “Linguistic Landscape” 2015, 1 (1/2), p. 1.

⁵ J. Blommaert, I. Maly, *Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study*, “Tilburg Papers in Culture Studies” 2014, 100, p. 3, [online], https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30402167/TPCS_100_Blommaert_Maly.pdf [retrieved: 08.08.2024].

⁶ D. Gorter, J. Cenoz, *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*, Bristol, Jackson 2024, p. 12.

characterize it as a “prospering field” which is innovative in several ways: it adopts a broad view of the presence of languages in a great variety of signs; it goes beyond the signs and investigates the processes of their production, i.e., their planning, production, placement and reception; it studies how languages displayed in LL “reflect language demographics, functions of use, power dynamics, ideologies, histories and policies”; and finally, it identifies the influences which control the content of signage “with the aim of confirming or contesting existing language practices and hierarchies of prestige”.

Geosemiotics, as a study of “the ways in which the placement of discourse in the material world produces meanings that derive directly from that placement”⁷, overlaps with LL in that it focuses on languages being used “in” certain types of discourses rather than being read-off from individual signs. The conceptual toolbox of geosemiotics includes the notions of the indexicality of signs, visual semiotics, place semiotics, interaction order and types of discourses, and enables researchers to capture semiotic processes within “semiotic aggregates”.

2.2. Sociolinguistics of mobility and globalization

In the classic conceptualization of sociolinguistics, the relationship between people’s mobility and language, which caused public spaces to be “complex multilingual assemblages”⁸, was recognized as an important correlate of sociolinguistic phenomena⁹, although in a static sense in which mobility forms a context of language processes. More recently, a more dynamic understanding of this relationship appeared¹⁰ which “looks at linguistic phenomena from within [the] social, cultural, political and historical context of which they are part”¹¹. In a qualitative, ethnography-informed sociolinguistics, mobility of people is understood as involving “the mobility of linguistic and sociolinguistic resources [in which] ‘sedentary’ patterns of language use are complemented by ‘trans-local’ forms of language use [...] the combination of both often accounts for unexpected sociolinguistic effects”¹². The

⁷ R. Scollon, S.W. Scollon, *Discourses in Place. Language in the Material World*, London–New York 2003, p. 22.

⁸ D. Gorter, J. Cenoz, *A Panorama...*, p. 14.

⁹ W. Labov, *The Effect of Social Mobility on Linguistic Behavior*, “Sociological Inquiry” 1966, 36 (2), pp. 186–203.

¹⁰ J. Blommaert, J. Dong, *Language and Movement in Space*, [in:] *The Handbook of Language and Globalization*, N. Coupland (ed.), Malden, MA 2010, pp. 366–385.

¹¹ J. Blommaert, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge 2010, p. 3.

¹² J. Blommaert, J. Dong, *Language and Movement...*, p. 367.

key concepts are scalarity, orders of indexicality, indexical orders and polycentricity. Scularity means that sociolinguistic processes take place in both horizontally and vertically stratified space at local, trans-local and global scale levels. Physical space is constructed as “social, cultural, political, historical, ideological Time-Space”¹³. Scales are indexically interconnected – acts of communication occurring at a lower scale-level point to meanings, norms and expectations located at a higher scale-level in the form of ‘centres’ of authority. Indexicality involves, first, indexical orders which emerge when social meanings are created in repeated situations in which they stabilize into recurring practices, and second, orders of indexicality, viz. functioning of indexical orders within stratified semiotic regimes and yielding different patterns of the distribution of authority and power. Mobility of people is thus mobility across different orders of indexicality in which people orientate to different centres of authority, which makes “every environment [...] almost by definition polycentric”¹⁴. Finally, within the sociolinguistics of globalization it is not the entirety of languages which are distributed across horizontal spaces, but rather mobile semiotic resources which are deployed vertically on particular scale-levels.

2.3. Multilingualism and globalization

Our approach to multilingualism departs from its classic understanding as a sum of conventionally defined languages within a territory which presupposes the existence of language as a bounded entity. It rather employs the understanding of globalization in which “semiotic resources” circulate in the world and which include “accents, language varieties, registers, genres, modalities, [...] ways of using language in particular communicative settings”¹⁵. This understanding makes multilingualism a continuum rather than a sum of discrete entities which is the world’s norm (cf. the social approach to multilingualism¹⁶).

Related to Blommaert’s¹⁷ scalarity is de Swaan’s¹⁸ theory of the global language system which presents a hierarchy of the world’s languages: a) peripheral/minority languages which are typically spoken and have not been standardized, they may be under the threat of extinction because of the pressure to use; b) cen-

¹³ H. Lefebvre, *Key Writings*, New York 2003; J. Blommaert, *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge 2010, p. 34.

¹⁴ J. Blommaert, *The Sociolinguistics...*, p. 40.

¹⁵ Ibidem, p. 102.

¹⁶ J.J. Weber, K. Horner, *Introducing Multilingualism*, London–New York 2012.

¹⁷ J. Blommaert, *The Sociolinguistics...*

¹⁸ A. de Swaan, *Words of the World: the Global Language System*, Cambridge 2001.

tral languages, which are standardized and are used as official languages in given territories, c) supercentral languages which are used as the world's lingua francas, and, d) hypercentral languages, currently served only by English.

The scalarity of social processes forms the core of Wallerstein's¹⁹ World-System Analysis within which acts of communication occur in a socially constructed TimeSpace: those at a lower scale-level immediately point to meanings (norms, expectations) located at a higher scale-level. Moving across scale-levels thus involves invocation of social order, which can also be used as a means of control.

2.4. English as a lingua franca

The massive global spread of English has initiated many attempts to conceptualize it. The proliferation of denotative labels (*global*, *international*, *literate*, *general*, *world* and *lingua franca*) are explained by Erling²⁰ as a "response to postcolonial ambiguity about the spread of English and a desire to shape a new ideology for English language teaching (ELT) which more accurately reflects the global nature of the language and its diverse uses and users". We focus here only on *English as a lingua franca* (ELF), which approaches "English" as a language of choice between speakers of post-colonial (expanding circle) Englishes who have different first languages. Since they do not form stable communities, the emergence of its homogeneous varieties in a traditional sense is ruled out. However, the fact that these speakers transfer the features of their first languages into their use of English in similar ways has led to the proposal of the notion of *similect*²¹. ELF research focuses on the description of ELF features that enable ELF speakers to communicate (un)successfully and includes Jenkins'²² *lingua franca core* and Seidlhofer's²³ list of ELF lexico-grammatical features. Pragmatic researchers study ELF speakers' effort to accommodate each other; in fact, Mollin suggests that "what unifies lingua franca speech is communication strategies rather than the result of any structural convergence"²⁴. The ELF position resonates with Cana-

¹⁹ I. Wallerstein, *World-Systems Analysis: An Introduction*, Durham NC 2004.

²⁰ E.J. Erling, *The Many Names of English*, "English Today" 2005, 21 (1), pp. 40–44.

²¹ A. Mauranen, *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-Native Speakers*, Cambridge 2012.

²² J. Jenkins, *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*, Oxford 2000.

²³ B. Seidlhofer, *Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca*, "Annual Review of Applied Linguistics" 2004, 24, pp. 209–239.

²⁴ S. Mollin, *English as a Lingua Franca: A New Variety in the New Expanding Circle?*, "Nordic Journal of English Studies" 2006, 5 (2), p. 45.

garajah's²⁵ understanding of "English" in globalization as "constantly brought into being in each context of communication"²⁶; as a product of a local social action, *Lingua Franca English* has not been distributed from a 'centre' but "has always been local"²⁷.

Apart from these approaches, the course benefits from also including language ideologies, i.e., people's systems of beliefs about language, attitudes, norms and values to which they orientate, and interpersonal pragmatics, which studies how different actors in LL manage the fulfillment of their illocutionary and social goals in a socially appropriate, i.e., acceptable way.

3. Course objectives and learning outcomes

The objective of the course is to study, analyse and interpret multilingualism in the LL of students' lived environment with the following learning outcomes:

- a) students will have acquired the ability to find, process and use information in the field of multilingualism and LL research and relate it to other fields of study (sociolinguistics, geosemiotics, pragmalinguistics). They will understand the key concepts, methods, tools and procedures of collection and analysis of LL data;
- b) students will be able to identify the semiotic, sociolinguistic and pragmalinguistic aspects of LL signage, describe them and explain their functioning. By applying methods and procedures in solving new tasks identified in their own LL they will be in a position to contribute to the development of the field;
- c) students will be able to apply the acquired knowledge and skills in the analysis of data from their own communicative practices. They will be able to design a project in which they analyze and interpret multilingual regimes of LL based on their own choice. At the end of the course, they will present the project for critical discussion. They will be able to use the knowledge and skills in critical evaluations of the use of semiotic resources in different LLs of the contemporary globalized world.

²⁵ S. Canagarajah, *The Ecology of Global English*, "International Multilingual Research Journal" 2007, 1 (2), p. 91; A. Pennycook, *Language as a Local Practice*, London–New York 2010, p. 85.

²⁶ S. Canagarajah, *The Ecology...*, pp. 89–100.

²⁷ A. Pennycook, *Language...*, p. 84.

3.1. Course design and methodology

The course is nested within that transdisciplinary area of contemporary social sciences which uses concepts, models, theories, methods and procedures established in them. The course has a parallel theoretical and empirical component: it begins with initial data collection, continues with its detailed multi-aspect study, analysis and interpretation, and ends with a student's own project preparation and its presentation.

3.2. Proposed course timeline

Week 1 ▶ **Topic: Field trip 1, introduction, initial data collection**

Activities: students get instructions on the goals and learning outcomes; students take a walk in a designated area of the city and as pedestrians/observers take photographs of "linguistic signs"; they build a corpus of raw LL data following the principles established within the overall LL approach

Week 2–9 ▶ **Topic: In-class study of the data corpus**

Activities

- students build the theoretical-methodological framework for the analysis of the dataset by studying LL literature (outlined in section 2) and identifying relevant themes
- students apply the theories on the corpus by
 - sorting the data into categories using the method of content analysis within a combined quantitative and qualitative research framework
 - identifying themes to focus on in an in-depth study
 - analysing the data – finding the recurrent patterns
 - interpreting the data – finding causes for these patterns

The analysis focuses on selected aspects of LL signage:

- quantitative analysis – the number of signs in their categories
- qualitative/ethnographic analysis – social meanings of signs
- semiotic processes:
 - signs and participants – authors/producers, receivers/addressees
 - signs and other signs in semiotic aggregates (interdiscursive dialogicity)
 - direction of flow of signs:
 - » top down/official or bottom up/non-official
 - type of semiotic space:
 - » frontstage/public vs. backstage/private
 - » exhibit/display, passage, special use, secure, other

- type of discourse:
 - » regulatory, infrastructural, commercial, transgressive
- emplacement of signs:
 - » decontextualized, situated/exophoric, transgressive, denied
- systems of the structure of individual signs:
 - » text vector, indexicality, construction, code preference (including multi-lingualism)
- manifestation of language ideologies
- inscription – fonts/letter form, materiality, layering, state changes
- presence of “English”
 - » type of semiotic space, type of discourse/domain
 - » indexical/instructional/operational vs. symbolic
 - » normativity/variety – native, non-native, Standard English, ELF

Week 10**► Topic: Field trip 2 – refining the corpus**

Activities: Students take a field trip to the same LL and collect data focusing on particular types of data given by the theme they have selected; from the corpus they build a sample for a focused analysis.

Week 11–12**► Topic: In-class study, analysis and interpretation of the sample of data**

Activities: Students describe, analyse and interpret data from the refined corpus. They approach producers and receivers of signage and explore their reactions to it.

Week 13**► Topic: Project preparation and presentation**

Activities: Students present their projects for group discussion; format: poster.

In principle, the course follows the “triadic approach” of learning activities by students who are engaged in three activities: “I observe”, by obtaining signs during field trips and categorizing them; “I think”, by reflecting (as observers) and analysing signs using the given approaches; and “what they think”, by accessing the reactions of the actors (producers and receivers) of the signage²⁸.

The overall evaluation of students’ performance combines assessment of a) their participatory attendance, which includes their engagement in the discussion of research articles; b) their participation in the group research project; c) presentation of results in the form of a poster.

²⁸ D. Malinowski, *Opening Spaces of Learning in the Linguistic Landscape*, “Linguistic Landscape” 2015, 1 (1), pp. 95–113.

4. Students' analysis of banal cosmopolitanism (a seminar project)

Within the currently taught format of the course, students²⁹ were involved in a project within which they studied the LL of *Hlavná ulica*, the main street of the city of Prešov, Slovakia, within which they focused on the presence of “banal cosmopolitanism”³⁰. From the collection of raw photographic data they assembled a sample of 26 photographs which they used to illustrate the presence of “globalese”. As a specific register, globalese indexes spaces as “global”, and which includes various semiotic resources, such as combinations of new letterforms, punctuation marks, diacritics and titles (see a slide from students' presentation in Fig. 1) which create “novel, foreignized, visual-linguistic forms increasingly detached from their ‘original’ ethno-national languages”³¹. They summarized the results of their analysis by stating that banal cosmopolitanism in Prešov's main street is primarily of a commercial nature and mainly utilizes the semiotic resources attributable to several named languages, most notably English. They interpreted this as the result of the connotative meanings associated with these respective languages on the part of actors of the LL, such as commercialism, globalization, capitalism, modernity (English), authority, tradition, religion, law, medicine (Latin), passion, creativity, beauty (Italian), elegance, sophistication, romance, luxury (French), and quality, functionality, reliability and efficiency (German). On the quantitative side, they state that the most widespread mark of banal cosmopolitanism is the mixing of English and Slovak semiotic resources in signs (35%), followed by mixing the resources of Slovak and other foreign languages (19%), and English-only signs (19%). They contextualize their research within the LL studies by referring to Gorter and Cenoz's³² claim that the “central shopping streets around the world start to become more similar due to the presence of many global brand names and the use of English slogans, chunks and words. In that sense local shops and their signs give more local identity and flavor to neighborhoods”. In fact, by identifying the

²⁹ I wish to express my gratitude to the students Andrea Gajdošová, Soňa Haľková, Maryna Hartavel, Pavel Popřík and Soňa Trudičová, whose participation in the course taught in the Fall semester 2023/24 has resulted in our deeper understanding of the social processes leading to the current state of the semioscape. They are given credit for the photographs and the analytical remarks used in this paper.

³⁰ A. Jaworski, *Globalese: A New Visual-Linguistic Register*, “Social Semiotics” 2015, 25 (2), pp. 217–235.

³¹ A. Jaworski, *Globalese...*, p. 217.

³² D. Gorter, J. Cenoz, *Translanguaging and Linguistic Landscapes*, “Linguistic Landscape” 2015, 1 (1/2), p. 70.

unique patterns of the merging of the global and the local (cf. translocalization³³) students have contributed to one of the lines of LL research.

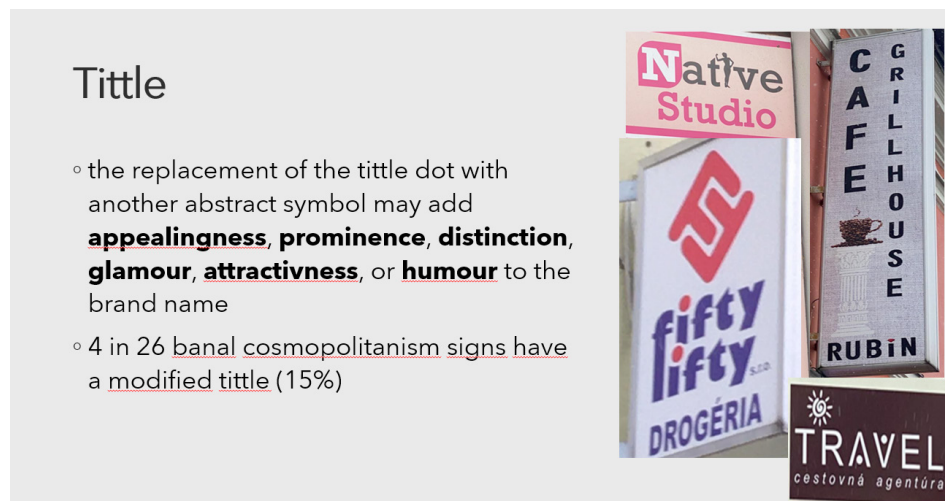


Figure 1. Tittle within “banal cosmopolitanism” in Prešov’s Hlavná ulica

5. Conclusion – potential of LL studies for language pedagogy

Ever since LL studies established themselves on the map of transdisciplinary social scientific research their enormous pedagogical potential has been utilized in two ways: as a pedagogical tool in language teaching and learning, and as a study of the “schoolscape”, i.e., signage displayed in school settings³⁴. First, as an innovative research area it offers itself for academic purposes by being integrated into curricula within sociolinguistics, applied linguistics and second language acquisition with the assumption that, as a source of authentic contextualized language input, it fosters multilingual and pragmatic competence, and (multimodal) literacy skills³⁵. Resulting from this incorporation is the rise in the number of seminar papers and projects, and master’s and doctoral theses written

³³ J. Blommaert, *The Sociolinguistics...*

³⁴ D. Gorter, J. Cenoz, *A Panorama...*

³⁵ J. Cenoz, D. Gorter, *Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition*, “International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 2008, 46 (3), pp. 257–276.

on the subjects from the field. The results of students' original projects presented in the present paper document the potential for students to learn about the social environment with which they interact on a daily basis. Outside their classrooms, students are exposed to the multilingual content the world's globalized LLs and are engaged in acts of informal learning which is unplanned and unintended (incidental learning³⁶). The data they encounter may be brought to their classrooms and become content for formal learning. Apart from learning languages, students can learn a lot about the socio-political, historical and ideological issues forming the background for the presence of languages, including the functioning of English on the world's sociolinguistic scales, its variability, centres of its normativity, but also the power and inequality which it engenders. It appears that the large potential of LL input for language teaching, facilitated by the accessible and ubiquitous technology and the possibilities of storing and sharing it, will continue to be one of the leading innovations in language pedagogy. The proposed outline of the course in the present paper is intended to be a contribution to further the development of this trend.

REFERENCES

- Blommaert J., *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge 2010.
- Blommaert J., Dong J., *Language and Movement in Space*, [in:] *The Handbook of Language and Globalization*, N. Coupland (ed.), Malden, MA 2010, p. 366–385.
- Blommaert J., Maly I., *Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and Social Change: A Case Study*, "Tilburg Papers in Culture Studies" 2014, 100, p. 3, [online] https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30402167/TPCS_100_Blommaert_Maly.pdf [retrieved: 8.08.2024].
- Canagarajah S., *The Ecology of Global English*, "International Multilingual Research Journal" 2007, 1 (2), pp. 89–100.
- Cenoz, J., Gorter, D., *Linguistic Landscape as an Additional Source of Input in Second Language Acquisition*, "International Review of Applied Linguistics in Language Teaching" 2008, 46 (3), pp. 257–276.
- De Swaan A., *Words of the World: The Global Language System*, Cambridge 2001.
- Erling E. J., *The Many Names of English*, "English Today" 2005, 21 (1), pp. 40–44.
- Gorter D., Cenoz J., *Translanguaging and Linguistic Landscapes*, "Linguistic Landscape" 2015, 1 (1/2), pp. 54–74.

³⁶ D. Gorter, J. Cenoz, K. van der Worp, *The Linguistic Landscape as a Resource for Language Learning and Raising Language Awareness*, "Journal of Spanish Language Teaching" 2021, 8 (2), pp. 161–181.

- Gorter D., Cenoz J., van der Worp K., *The Linguistic Landscape as a Resource for Language Learning and Raising Language Awareness*, "Journal of Spanish Language Teaching" 2021, 8 (2), pp. 161–181.
- Gorter D., Cenoz J., *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*, Bristol, Jackson 2024.
- Jaworski A., *Globalese: A New Visual-Linguistic Register*, "Social Semiotics" 2015, 25 (2), pp. 217–235.
- Jenkins J., *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*, Oxford 2000.
- Labov W., *The Effect of Social Mobility on Linguistic Behaviour*, "Sociological Inquiry" 1966, 36 (2), pp. 186–203.
- Landry R., Bourhis R. Y., *Linguistic Landscape and its Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study*, "Journal of Language and Social Psychology" 1997, 16 (1), pp. 23–49.
- Lefebvre H., *Key Writings*, New York 2003.
- Malinowski D., *Opening Spaces of Learning in the Linguistic Landscape*, "Linguistic Landscape" 2015, 1 (1), pp. 95–113.
- Mauranen A., *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers*, Cambridge 2012.
- Mollin S., *English as a Lingua Franca: A New Variety in the New Expanding Circle?*, "Nordic Journal of English Studies" 2006, 5 (2), pp. 41–57.
- Pennycook A., *Language as a Local Practice*, London–New York 2010.
- Scollon R., Scollon S. W., *Discourses in Place. Language in the Material World*, London–New York 2003.
- Seidlhofer B., *Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca*, "Annual Review of Applied Linguistics" 2004, 24, pp. 209–239.
- Shohamy E., Ben-Rafael E., *Introduction: Linguistic Landscape, a New Journal*, "Linguistic Landscape" 2015, 1 (1/2), pp. 1–5.
- Wallerstein I., *World-Systems Analysis: An Introduction*, Durham NC 2004.
- Weber J. J., Horner K., *Introducing Multilingualism*, London–New York 2012.

ACKNOWLEDGMENT

The publication was supported by the Educational and Cultural Agency (KEGA) of the Ministry of Education of the Slovak Republic, grant number 009PU-4/2023.

Наталия Грушина

Университет Барселоны
e-mail: n.grushina@ub.edu
ORCID: 0000-0001-9598-5954

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ОЦЕНКА ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ

ABSTRAKT

SZTUCZNA INTELIGENCJA A OCENIANIE PRAC PISEMNYCH UCZNIÓW

Temat sztucznej inteligencji przykuł ostatnio uwagę opinii publicznej. Być może po raz pierwszy w historii świata wiadomości od firm technologicznych wykraczają poza branżę komputerową i powodują tak gorące dyskusje we wszystkich sferach życia, zwłaszcza w tych, które opierają się głównie na aktywności intelektualnej. Nowe technologie cieszą się szczególnym zainteresowaniem w dziedzinie edukacji. Celem artykułu jest przegląd teoretycznych i praktycznych zagadnień związanych z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w obszarze szkolnictwa wyższego na kierunkach humanistycznych, w szczególności w kształceniu filologicznym i nauczaniu języków obcych. Rozważamy historię pojawienia się terminu *sztuczna inteligencja*, zagadnienia praktycznego zastosowania generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji, problem podatności na wykorzystywanie sztucznej inteligencji w obszarze szkolnictwa wyższego, w szczególności nauk humanistycznych, w procesie przygotowywania i sprawdzania prac pisemnych uczniów, a także płynących z tego zagrożeń, proponujemy ponadto podjęcie konkretnych kroków w celu przewyciężenia tego ryzyka.

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, szkolnictwo wyższe, zadania pisemne, generatywna AI, system oceniania, praktyka oceniania bez oceniania

ABSTRACT

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND GRADING STUDENTS' WRITTEN WORK

The topic of artificial intelligence has captured public attention recently. Perhaps for the first time in world history, news from technology companies goes beyond the computer

business and causes vivid discussions in all spheres of intellectual life. In our case, the field of education is in the area of this interest and, probably, vulnerable to new technologies. The purpose of this article is to review theoretical and practical issues related to the use of artificial intelligence in the field of higher education in the humanities, in particular in philological education and second language acquisition. We consider the origins of the term "artificial intelligence", issues of the practical application of generative AI in the field of education, and the problem of the risks and vulnerabilities of using AI in the field of higher education in the humanities, in particular, the problem of organising and grading written work. We also propose specific steps to overcome these risks.

Keywords: artificial intelligence, higher education, written tasks, generative AI, grading system, assessment practice of ungrading

Мы сталкиваемся с искусственным интеллектом (далее – ИИ) в повседневной жизни довольно часто и довольно давно, но не всегда знаем об этом или просто не обращаем на это внимание. Уверена, что всем знакомы программы, позволяющие выбирать следующее слово при наборе текста в поисковой строке компьютерного браузера или в чатах телефона, чат-боты и опросники на маркетинговых страницах или в службах поддержки различных сервисных компаний. Кроме того, многие компьютерные игры применяют принципы работы ИИ: «используя алгоритмы искусственного интеллекта, разработчики игр могут создавать захватывающие миры, динамичный игровой процесс и персонализированный опыт, который очаровывает игроков»¹. В настоящее время мы проживаем настоящий «бум» интереса ко всему, что связано с разработками технологий на базе ИИ. И сейчас этими вопросами интересуются практически все, а не только специалисты узкого профиля. Пожалуй, впервые новости, которые ранее не выходили за пределы ИТ-сообщества, захватили общественное внимание так широко. Особенно актуальна эта отрасль компьютерных технологий стала в момент запуска ChatGPT компанией OpenAI, то есть около 2–3 лет назад, а новый виток интереса вызвал запуск ChatGPT-4 в 2023 году. Не случайно составители толкового словаря английского языка Collins English Dictionary выбрали «AI» словом 2023 года².

¹ ИИ в мобильных играх: революционный опыт и улучшение взаимодействия, 13.06.2023, [онлайн], <https://playablefactory.com/ru/ai-in-mobile-gaming-revolutionizing-experiences-and-enhancing-interactions> [доступ 29.06.2024].

² Collins Dictionary назвал словом 2023 года «искусственный интеллект», RBC, 2023, [онлайн], <https://www.rbc.ru/society/01/11/2023/654218059a794750858ba7a6> [доступ 29.06.2024].

Появление и бурное развитие ИИ вызвало изменения и в законодательной сфере. В РФ в 2019 году принят закон «О развитии искусственного интеллекта», в том же году разработана Национальная стратегия развития ИИ на период до 2030 года, внесены изменения в программу «Цифровая экономика», а сам проект «Искусственный интеллект» переведен в статус федерального³. Фокус интереса этих проектов – в инвестировании в сферу ИИ для ее дальнейшего успешного развития. Европейский парламент обратился не к экономическому, а к правовому урегулированию работы ИИ: в мае 2023 года в Европарламент внесен законопроект под названием AI Act, в июне за него проголосовали депутаты, а в декабре были согласованы главные положения закона⁴. Справедливости ради следует сказать, что данный законопроект разрабатывался Европарламентом с 2021 года, а сам закон по плану должен начать полноценно применяться не ранее 2025 года.

Следует отметить терминологическую разницу понятий, которые мы используем. В повседневной речи мы применяем слово *интеллект* как синоним существительным *понятие*, *рассудок*. Под интеллектом мы подразумеваем мыслительные способности человека, разум, уровень умственного развития⁵. Существует точка зрения, согласно которой интеллект может быть только биологическим феноменом⁶. Автором понятия *искусственный интеллект* является Джон Маккартни⁷, американский информатик, основоположник функционального программирования, лауреат премии Тьюринга – одной из самых престижных в области высоких технологий. Говоря об искусственном интеллекте, мы имеем в виду свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека. То есть, в любом случае, мы говорим о компьютерной технологии, которая позволяет программам и системам «думать» и «делать выводы», как это делают люди. ИИ использует алгоритмы, математические модели и наборы данных для того, чтобы «учиться» и «принимать решения» на основе этих

³ Указ Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями), [онлайн], <https://base.garant.ru/72838946/> [доступ 29.06.2024].

⁴ *Artificial Intelligence Act: Meps Adopt Landmark Law*, 2004, [онлайн], <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20240308IPR19015/artificial-intelligence-act-meps-adopt-landmark-law> [доступ 29.06.2024].

⁵ *Большой толковый словарь русского языка*, С.А. Кузнецов (ред.), Санкт-Петербург 2000.

⁶ А. Эндрю, *Искусственный интеллект*, Москва 1985.

⁷ J. McCarthy, *What Is Artificial Intelligence?*, Stanford 2007, [online], <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf> [доступ 29.06.2024].

данных. Искусственный интеллект не является заменителем человеческого интеллекта, это, скорее, его «умный помощник»⁸.

Наличие такого «умного помощника» имеет массу преимуществ, например: высокая скорость и точность обработки данных, автоматизация рутинных задач, улучшение качества принимаемых решений. ИИ быстро обрабатывает огромные объемы данных и выявляет скрытые закономерности, что может привести к более точным результатам. Кроме того, ИИ выполняет задачи, которые требуют многочисленных и однотипных действий, что позволяет сократить время и улучшить эффективность научной работы. Новейшие технологии также помогают в принятии решений с использованием данных, которые были ранее недоступны, что может привести к лучшим результатам в бизнесе, науке, медицине и образовании. Таким образом, следует отметить большой потенциал ИИ по улучшению жизни.

Однако, при использовании новых технологий возможны и определенные риски. Одним из главных недостатков ИИ считается недостаток эмоционального интеллекта, то есть способности распознавать эмоции, понимать намерения собеседника, его мотивацию и желания. ИИ не проявляет эмоций, что в некоторых случаях может быть проблемой во взаимодействии с людьми. Кроме того, ИИ требует большого количества данных для обучения и настройки своих алгоритмов, что вызывает затруднения, если данных недостаточно. Очередной проблемой является несовершенство алгоритмов. Алгоритмы ИИ могут содержать ошибки и неточности, что может привести к нежелательным результатам. Использование ИИ может привести к рискам безопасности и нарушению конфиденциальности данных, если не предпринимаются соответствующие меры защиты. Но максимальное беспокойство вызывает вопрос возможности замены людей на определенных специальностях. В некоторых случаях ИИ способен заменить работу, которую выполняют люди, что может привести к потере рабочих мест и другим социальным проблемам. В случае с ИИ в зоне уязвимости находятся не только механические функции, но и специальности, относящиеся к интеллектуальной и творческой деятельности человека. Профессия преподавателя, безусловно, находится в их числе.

В сфере организации обучения и, в частности, в области высшего образования ИИ может быть эффективным помощником. Именно с помощью ИИ может быть организована работа виртуальных кампусов университетов

⁸ Ф. Моросеев, *Сильный искусственный интеллект: личность или алгоритм?*, 2019, [online], <https://te-st.org/2019/12/04/strong-artificial-intelligence-personality-or-algorithm> [доступ 29.06.2024].

(так называемый «умный кампус»). Также возможна организация различных программ помощи студентам в виде персонализированного (когда учебный процесс оптимизирован под каждого учащегося), адаптивного (когда программа позволяет видеть успехи и трудности каждого студента) и интервального обучения (программа задает интервалы повторения с учетом прогресса каждого студента), организация автоматического оценивания, создание и анализ умных опросников и многое другое⁹.

Генеративный ИИ может помочь преподавателю в подготовке конкретных заданий и целых курсов, автоматизируя и облегчая рутинные задачи и одновременно привнося в готовые задания элемент творчества. Если говорить о гуманитарном образовании и, в частности, о преподавании иностранных языков, преподавателям-практикам важна опора, с одной стороны, на текст, и, с другой стороны, на изображение. В этих областях ИИ может быть эффективным помощником и опорой преподавателя. Для преобразования «текст в текст» могут быть использованы генеративные системы ИИ, такие как: GPT-3, LaMDA, LLaMA, BLOOM, GPT-4 и другие. Они способны к обработке естественного языка, машинному переводу и генерации естественного языка и могут использоваться в качестве базовых моделей для других задач. Создание упражнений на заданную тему (грамматика, лексика, перевод), генерация текстов заданной протяженности, сложности, лексической или грамматической наполненности никогда еще не были такими простыми и быстрыми, а это, в свою очередь, значительно экономит время и труд преподавателя. При обучении иностранным языкам особенно эффективным средством может быть опора на изображение, и в этом случае преподавателю могут помочь системы генеративного ИИ, обученные на наборах изображений с текстовыми подписями, такие как: Imagen, DALL-E, Midjourney, Stable Diffusion и другие. Они обычно используются для преобразования текста в изображение и могут служить опорой для создания наглядного материала заданной тематики и стилистики. Изображения могут быть стилизованы в соответствии с конкретными целями и задачами обучения, возрастной или профессиональной ориентированностью студентов.

Существуют генеративные системы ИИ, построенные и обученные на нескольких типах данных, как, например, Chat GPT-4, который принимает ввод как текста, так и изображения. Созданный компанией OpenAI, этот онлайн-сервис существует в платной (по подписке) и бесплатной версии и выглядит как чат-бот, с которым удобно работать, общаясь через диалоговое окно.

⁹ *Generative AI in Education*, 2023, [online], <https://www.brightapps.ai/ru/generative-ai-in-education> [доступ 29.06.2024].

Компания-производитель обещает, что скоро у пользователей с подпиской ChatGPT Plus появится возможность создавать собственные GPT¹⁰. Причем знать программирование для этого будет необязательно: «агент» будет настраиваться в диалоге, как при обычной работе с чат-ботом. Модель сама сможет генерировать для себя название и логотип, а создатель «агента», в нашем случае, преподаватель, сможет загрузить в модель дополнительные знания по конкретной тематике (например, курс лекций по определенной теме). Таким образом, ИИ постепенно становится постоянным спутником и помощником преподавателя как при организации учебного процесса, так и при выборе и адаптации самих материалов курса.

В обучении разным видам речевой деятельности обучение письму занимает одно из важнейших мест. По А.Н. Шукину, «письменная речь – это продуктивный вид речевой деятельности, способность выражать мысли в письменной форме с помощью принятой в языке системы письма, для которого необходимы умения, выраженные в создании текстов разного содержания, комментировании событий и фактов, создании вторичных текстов, фиксации фактической информации при восприятии устного или печатного текста, передаче информации, формулировке главной мысли текста, сравнении, сопоставлении фактов, содержащихся в тексте»¹¹. Письменные работы играют организующую роль в языковом обучении, формируют умения в области построения текста, орфографии, применения грамматических знаний к совершенствованию своей речи, развивают логическое мышление и творчество. Письменные работы на начальном этапе способствуют развитию речевых навыков у студентов, а на продвинутом этапе являются одним из методов контроля полученных знаний. В рамках высшего образования студенты неоднократно сталкиваются с необходимостью написания письменных работ различного содержания и направленности, среди них: реферат – краткое проблемное изложение содержания книги или статьи; доклад – сообщение, посвящённое заданной теме, которое описывает состояние дел в какой-либо сфере деятельности; курсовая работа – научное исследование проблемы в рамках учебного курса; дипломная работа (проект) – один из видов выпускной квалификационной работы студентов, выполняемый на последнем курсе в качестве квалификационной. Для успешного написания научной работы важно иметь хорошее понимание темы, демонстрировать владение

¹⁰ Open AI запустит «магазин приложений» для искусственного интеллекта, Meduza 2023, [online], <https://meduza.io/feature/2023/11/07/openai-zapustit-magazin-prilozheniy-dlya-iskusstvennogo-intellekta> [доступ 29.06.2024].

¹¹ А.Н. Шукин, *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*, Москва 2004, с. 138.

языком, функциональную или академическую грамотность. Одним из ключевых моментов при написании научной работы является качественный поиск и обработка информации.

При выполнении письменных работ студентами велика возможность использовать различные сервисы с применением генеративного ИИ, например, Chat GPT. Скорость выполнения письменных работ составляет минуты, ровно столько необходимо, чтобы сформулировать задачу чат-боту, впечатать ее в диалоговое окно и получить результат. Контроль плагиата в данном случае невозможен, так как текст не копируется, а генерируется ИИ. Таким образом, выполнение письменных работ в качестве эффективного инструмента контроля знаний на теоретико-практических курсах в высшем образовании постепенно теряет свою актуальность, так как не отражает ни реальные знания студентов, ни их способность работать с поиском информации, а лишь умение правильно формулировать задачу чат-боту на базе ИИ и адекватность ее выполнения компьютерной системой. Безусловно, не все студенты «списывают» и не все студенты используют ИИ для написания письменных работ, однако сам факт возможности написания работы с помощью ИИ должен заставить преподавателей задуматься и предпринять соответствующие меры. Какие шаги помогут избежать или хотя бы уменьшить негативный эффект ненадлежащего использования генеративного ИИ?

Оптимальным решением данной проблемы является проведение письменных работ в аудитории без использования электронных носителей. Такой подход к письменным работам обеспечит самостоятельность и гарантированное авторство выполненной работы. Однако, у этого решения есть свои минусы: лимитированное время выполнения работы, необходимость использования дополнительных аудиторных часов, возможно, в ущерб основному курсу.

Другим решением этой задачи может быть замена творческих письменных работ на тестовые или любые другие, гарантирующие отсутствие «списывания». Очевидные минусы такого решения – исключение элемента творчества и самостоятельности из процесса обучения.

В случае невозможности замены домашних письменных работ возможным выходом из ситуации может стать сохранение самостоятельной письменной работы в рамках курса, но снижение «веса» этих работ в общей оценке. Однако, такое решение, вероятно, может быть расценено как «обесценивание» творческой деятельности и негативно повлиять на мотивацию студентов.

Интересным решением представленной проблемы может быть новый подход – отказ от оценивания или ungrading. Идея «неоценивания» появилась в системе американского образования как ответ преподавателей высшей школы на повышенное внимание администраций учебных заведений к рейтингам

студентов в ущерб их реальным знаниям. Большой сборник статей по данному вопросу вышел в 2020 году в Университете Западной Вирджинии¹². В подзаголовке к сборнику авторы обозначают волнующую их проблему: почему оценки подрывают обучение и что нам делать вместо этого. Авторы сборника статей задаются вопросом, что является основной частью образования: обучение как приобретение знаний или оценка этих знаний. В сборнике представлен опыт пятнадцати педагогов, преподающих различные дисциплины в высших и средних учебных заведениях, которых объединяет желание сосредоточиться на обучении как на процессе, снизив при этом напряжение от оценивания студентов и выстраивания ненужных рейтингов. Интерес к методу «неоценивания» значительно вырос в период пандемии ковида из-за невозможности организации и проведения обычных занятий в вузах и школах. Предполагаем, что этот интерес среди преподавателей будет расти и в связи с развитием, совершенствованием и широкой доступностью программ, использующих генеративный ИИ.

Таким образом, развитие искусственного интеллекта повлияло на все стороны интеллектуальной деятельности человека, в том числе, и на процесс, связанный с получением высшего образования. К примеру, генеративные системы ИИ становятся эффективным помощником преподавателей иностранных языков. Однако преимущества новых технологий имеют двойственный характер, что может негативно влиять на некоторые виды учебной работы, в частности, на обучение письму как виду речевой деятельности. Новые условия, в которых студенты выполняют самостоятельные письменные работы, должны изменить подход к их оценке. Так как мы не можем повлиять на технический прогресс и снизить негативное влияние отдельных элементов такого развития на образование, возможно, пришло время пересмотреть систему оценивания работ студентов. Творческие письменные работы как эффективный инструмент контроля знаний потеряли свою актуальность из-за возможности использования генеративного ИИ для их написания. Путей решения этой проблемы может быть несколько: отказ от подобного вида работ, проведение этих работ без использования технических средств в аудитории, переход к новой системе организации образовательного процесса. Настоящей статьей мы хотели бы пригласить коллег к дискуссии для выработки оптимального решения проблемы проверки и оценки самостоятельных письменных работ студентов в эпоху быстрого развития генеративного искусственного интеллекта.

¹² S. Blum, *Ungrading: Why Rating Students Undermines Learning (and What to Do Instead)*, Morgantown 2020.

ЛИТЕРАТУРА

- Artificial Intelligence Act: Meps Adopt Landmark Law*, 2004, [online], <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20240308IPR19015/artificial-intelligence-act-meps-adopt-landmark-law> [dostup: 29.06.2024].
- Blum S., *Ungrading: Why Rating Students Undermines Learning (and What to Do Instead)*, Morgantown 2020.
- Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo âzyka*, S.A. Kuznecov (red.), Sankt-Peterburg 2000.
- Collins Dictionary nazval slovom 2023 goda «iskusstvennyj intellekt»*, RBC, 2023, [online], <https://www.rbc.ru/society/01/11/2023/654218059a794750858ba7a6> [dostup: 29.06.2024].
- Ėndrû A., *Iskusstvennyj intellekt*, Moskva 1985.
- Generative AI in Education*, 2023, [online], <https://www.brightapps.ai/ru/generative-ai-in-education> [dostup: 29.06.2024].
- II v mobil'nyh igrakh: revoliucionnyj opyt iulučenie vzaimodejstviâ*, 13.06.2023, [online], <https://playablefactory.com/ru/ai-in-mobile-gaming-revolutionizing-experiences-and-enhancing-interactions> [dostup: 29.06.2024].
- McCarthy J., *What Is Artificial Intelligence?*, Stanford 2007, [online], <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf> [dostup: 29.06.2024].
- Moroseev F., *Sil'nyj iskusstvennyj intellekt: ličnost' ili algoritm?*, 2019, [online], <https://test.org/2019/12/04/strong-artificial-intelligence-personality-or-algorithm> [dostup: 29.06.2024].
- Open AI zapustit «magazin prilozhenij» dlâ iskusstvennogo intellekta*, Meduza 2023, [online], <https://meduza.io/feature/2023/11/07/openai-zapustit-magazin-prilozheniy-dlya-iskusstvennogo-intellekta> [dostup: 29.06.2024].
- Ŝukin A.N., *Obučenie inostrannym âzykam. Teoriâ i praktika*, Moskva 2004.
- Ukaz Prezidenta RF ot 10 oktâbrâ 2019 g. № 490 «O razvitii iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii» (s izmeneniami i dopolneniami)*, [online], <https://base.garant.ru/72838946> [dostup: 29.06.2024].

Elżbieta A. Jurkowska

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: e.jurkowska@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0002-7201-3869

Ewa Gorlewska

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: e.gorlewska@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0003-1513-0601

UPROSZCZONE LEKTURY STAROPOLSKIE.
UWSPÓŁCZEŚNIONE WYDANIE WYBRANYCH UTWORÓW
DAWNEJ LITERATURY POLSKIEJ – PROJEKT MONOGRAFII
WSPIERAJĄCEJ KSZTAŁCENIE LITERACKIE I JĘZYKOWE

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy projektu publikacji będącej formą wsparcia edukacji polonistycznej, obejmującej uwspółcześnione wersje wybranych tekstów literatury dawnej. Celem szkicu jest nakreślenie tła, na którym osadzamy planowaną monografię, przedstawienie jej treści i kompozycji. W artykule zastosowano metodę analizy zawartości treściowej materiałów poświęconych takim zagadnieniom, jak projektowanie uniwersalne, prosty język, upraszczanie lektur czy inkluzywność w edukacji. W konkluzji stwierdzono potrzebę opublikowania planowanej monografii, a także zwrócono uwagę na praktyczny wymiar badań literaturoznawczych i językoznawczych.

Słowa kluczowe: projektowanie uniwersalne, prosty język, inkluzywność w edukacji, upraszczanie lektur

ABSTRACT

SIMPLIFIED OLD POLISH READINGS. A MODERNIZED EDITION
OF SELECTED WORKS OF OLD POLISH LITERATURE –
A MONOGRAPH FOR LITERARY AND LINGUISTIC EDUCATION

The article deals with the project of a publication that is a form of support for Polish language education, including modernized versions of selected texts of ancient literature.

The purpose of this article is to outline the background against which we set the planned monograph, and to present its content and composition. The article uses the method of content analysis of materials devoted to such issues as universal design, simple language, simplification of reading, and inclusiveness in education. In conclusion, the need to publish the planned monograph is stated, and attention is paid to the practical dimension of literary and linguistic research.

Keywords: universal design, plain language, inclusivity in education, simplifying reading

1. Wprowadzenie

Artykuł dotyczy projektu publikacji zawierającej uwspółcześnione wersje wybranych tekstów literatury staropolskiej. Chcemy, by proponowana monografia, mająca charakter naukowo-dydaktyczny, służyła uczniom i nauczycielom¹ na różnych etapach edukacji prowadzonej zarówno dla uczniów polskich, jak i tych, dla których polszczyzna jest drugim (obcym) językiem.

Pierwszym celem wydania publikacji jest dostarczenie materiału pomocniczego w edukacji polonistycznej, będącego wsparciem w przyswojeniu niełatwych treści programowych z języka polskiego, obejmujących kształcenie literackie w zakresie literatury staropolskiej. Odbiór tych tekstów bywa problematyczny z powodu bariery językowej i nieprzystawalności ówczesnych realiów do rzeczywistości współczesnych uczniów². Inspirująco pisał na ten temat Zenon Uryga w monografii *Odbiór liryki w klasach maturalnych*³. Badacz wyróżnił trzy rodzaje barier towarzyszących lekturze: kulturową, językową oraz postaw i sprawności recepcyjnej⁴.

¹ Grupa odbiorcza publikacji jest zróżnicowana. Charakteryzujemy ją w dalszej części artykułu.

² Warto nadmienić, że pisarze staropolscy podejmowali w swoich utworach wiele uniwersalnych tematów, bliskich również dzisiejszym odbiorcom, takich jak śmierć, przeżywanie żałoby czy miłość. Mimo niezmienności (niezależnie od epoki) pewnych idei, wartości czy postaw spłót artystycznej formy i archaicznego – z punktu widzenia dzisiejszego odbiorcy – języka może znacząco utrudniać przyswojenie i zrozumienie treści utworów.

³ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.

⁴ Warto także podkreślić, że na podobne bariery wskazują wyniki badań ankietowych opisanych przez Dorotę Karkutę w artykule *Uczynić tradycję bliższą uczniowskim doświadczeniom – refleksje o współczesnym czytaniu poezji w szkole ponadpodstawowej*. Autorka przedstawiała w nim rezultaty przeprowadzonego w wśród młodzieży jednej z podkarpackich szkół ponadpodstawowych sondażu na temat percepcji lektur należących do kanonu oraz stosunku uczniów do lekcji poświęconych poezji. Badaczka konstatowała: „W związku z postępującą u młodych czytelników degradacją znaczenia tradycji «widzianej nie jako medium wartości humanistycznych, ale jako pełen dziwactw przykurzony gabinet osobliwości», konieczne jest podjęcie działań mających na celu aktualizację ponadczasowych wartości projektowanych w tekstach dawnych

Problematykę tę podjął także Eugeniusz Szymik w odniesieniu do odbioru lektur szkolnych⁵.

W procesie przyswajania treści lektur należących do kanonu literatury dawnej dzieci i młodzież napotykać głównie dwie z trzech, wymienionych przez Urygę, barier:

1. kulturową, wynikającą „w znacznej mierze z braku opanowania wiadomości historycznoliterackich przez ucznia. Zła orientacja w zjawiskach charakterystycznych dla danej epoki – konstatuje Eugeniusz Szymik – powoduje, iż tekst literacki staje się utworem pisanym językiem zaszyfrowanym”⁶,
2. językową, której przyczyną jest „niezrozumienie i nieznamość języka danej epoki literackiej, nieumiejętność pracy ze słownikiem, niechęć do rozszyfrowania kodu językowego i problemy z konkretyzacją”⁷.

Trzecią w ujęciu Urygi trudność – barierę postaw i sprawności recepcyjnej – „można nazwać – jak pisze uznany badacz i dydaktyk literatury polskiej – [ze-społem] dyspozycji osobowych człowieka wchodzącego w kontakt z utworem lirycznym”⁸. Rola polonisty w przezwyciężaniu tego rodzaju przeszkody wydaje się ograniczona, gdyż musiałaby się wiązać z kształtowaniem postaw i odczuć uczniów, co jest zadaniem realizowanym nie tylko przez szkołę, lecz także środowisko rodzinne i społeczne, w którym dorasta młody człowiek.

Właściwą odpowiedzią na występowanie wskazanych trudności (zwłaszcza kulturowej i językowej) wydaje nam się wydanie opracowania zawierającego uwspółcześnioną wersję wybranych utworów literatury staropolskiej wraz z objaśnieniami dotyczącymi przede wszystkim warstwy językowej, ale też realiów społeczno-kulturowych. Próbie zniwelowania niedogodności wynikającej z niezrozumiałości polszczyzny doby staropolskiej, będącej doświadczeniem uczniów stykających się z tymi tekstami, poprzez oswojenie odbiorców z archaicznymi formami przyświeca myśl sformułowana przez Małgorzatę Rybkę i Martę Wrześniewską-Pietrzak: „[p]rzezwyciężenie bariery językowej, by przybliżyć

(zob. D. Karkuta, *Uczynić tradycję bliższą uczniowskim doświadczeniom – refleksje o współczesnym czytaniu poezji w szkole ponadpodstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, 12 (330), s. 350–365.

⁵ E. Szymik, *Barьеры w odbiorze lektur szkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2005, 1–2 (26–27), s. 181–193.

⁶ Ibidem, s. 182.

⁷ Ibidem, s. 183.

⁸ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach...*, s. 144 (za: E. Szymik, *Barьеры w odbiorze...*, s. 183).

uczniom czytany tekst, jest warunkiem koniecznym, pozwalającym przejść do analizy dzieła z wykorzystaniem aparatury z poetyki i teorii literatury”⁹.

Drugi cel wydania monografii stanowi przybliżenie kanonicznych utworów¹⁰ literatury dawnej różnym grupom odbiorców: osobom nieprzygotowanym do ich swobodnego czytania ze zrozumieniem, osobom innego pochodzenia, uczącym się języka polskiego, nauczycielom języka polskiego, dla których taka publikacja może stanowić pomoc w przygotowaniu i poprowadzeniu lekcji, zwłaszcza jeśli ich uczestnikami będą uczniowie z szeroko pojętymi szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pomysł wydania omawianej publikacji stanowi odpowiedź na coraz większą konieczność dostosowania treści kształcenia (i szerzej: treści publicznie dostępnych) do potrzeb osób, które z różnych powodów oczekują tego rodzaju wsparcia. W naszym odczuciu projekt wpisuje się w ideę inkluzywności w edukacji, rozumianej zarówno „jako proces, jak i stan, w którym to szkoła wychodzi naprzeciw uczniom, akceptując ich różnorodność i odmienność, dostosowuje się do ich potrzeb, zapewniając poszanowanie indywidualności i tożsamości oraz wzajemny kontakt i uczestnictwo wszystkich uczniów w edukacji na równych prawach”¹¹. Wspomniane przez Joannę Nijkowską „dostosowanie się do potrzeb” może polegać również na przybliżeniu treści utworów literatury dawnej, znajdujących się w podstawie programowej, a zatem obowiązkowych.

2. Uprozczone lektury staropolskie na tle idei projektowania uniwersalnego i stosowania języka prostego w edukacji

Zanim przejdziemy do omówienia samego projektu publikacji, chciałabyśmy nakreślić tło, na którym osadzamy planowaną monografię. Upraszczanie tekstów

⁹ M. Rybka, M. Wrześniewska-Pietrzak, *Uczeń cudzoziemski wobec języka staropolskich tekstów przed egzaminem ósmoklasisty – perspektywa glottodydaktyczna*, [w:] *Język staropolskich tekstów. Nowe odczytania, analizy, interpretacje*, A. Słoboda, M. Kuźmicki (red.), Poznań 2022, s. 190.

¹⁰ Zapoznavanie uczniów z tekstami kanonicznymi jest ważne przede wszystkim z powodu silnego wpływu tych utworów na kształtowanie postaw odbiorczych oraz kumulowanie i przekazywanie wiedzy o aspektach kulturowych i aksjologicznych trwania danej wspólnoty narodowej. Następując pisze na ten temat Jerzy Kaniewski: „[kanon to] zestaw starannie wyselekcjonowanych utworów, z którymi powinien zostać zapoznany każdy przedstawiciel danej zbiorowości. [...] W jego skład wchodzić utwory uznane powszechnie za wartościowe, a więc zaliczane do klasyki (narodowej, europejskiej, światowej). [...] Kanon ma być przede wszystkim nośnikiem najważniejszych dla określonego kręgu kulturowego wartości”, J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, „Polonistyka” 2005, 2, s. 40–41.

¹¹ J. Nijkowska, *Inkluzja: obecność, uczestnictwo, dostępność*, „Języki Obce w Szkole” 2022, 4, [online], <https://jows.pl/artykuly/inkluzja-obecnosc-uczestnictwo-dostepnosc> [dostęp: 1.09.2024].

uchodzących za trudne w odbiorze (m.in. właśnie utworów literatury dawnej, ale również tekstów urzędowych i urzędowo-prawnych, o czym piszemy więcej w dalszej części artykułu) wpisuje się w ideę projektowania uniwersalnego. W założeniu polega ona na tworzeniu elementów przestrzeni, produktów, dokumentów, z których może korzystać każdy, bez względu na to, czy ma jakieś ograniczenia (szczególne potrzeby¹²) czy też nie. To, co nas otacza, powinno być zaprojektowane tak, by nie wymagało adaptacji w wypadku pojawienia się użytkownika, który ma jakieś specjalne wymagania, związane np. z niepełnosprawnością lub czasową trudnością w dostępie do wybranych elementów przestrzeni. Chodzi o „projektowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania”¹³.

Pierwotnie idea ta odnosiła się do projektowania architektonicznego, z czasem jednak zaczęła dotyczyć innego rodzaju projektów: stron internetowych, narzędzi, a także tekstów. Projektowanie uniwersalne ufundowane jest na siedmiu zasadach:

1. „sprawiedliwe wykorzystanie – projekt jest użyteczny i atrakcyjny dla ludzi o różnych umiejętnościach (możliwościach),
2. elastyczność użytkowania – projekt uwzględnia szeroki zakres indywidualnych preferencji i umiejętności odbiorców,
3. prosta i intuicyjna obsługa – zastosowany projekt jest łatwy do zrozumienia, niezależnie od doświadczenia, wiedzy, umiejętności językowych czy obecnego poziomu koncentracji użytkownika,
4. zauważalna informacja – projekt w sposób efektywny łączy ze sobą niezbędne informacje dla użytkownika, niezależnie od warunków otoczenia lub zdolności sensorycznych użytkownika,

¹² Osoba ze szczególnymi potrzebami to osoba, „która ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami” – Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz.U. 2019 poz. 1696, [online], <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001696/U/D20191696Lj.pdf> [dostęp: 1.09.2024]. Proponowana publikacja może służyć niwelowaniu bariery językowej (komunikacyjnej) w procesie poznawania i interpretowania tekstów literatury dawnej. Polszczyzna staropolska może stanowić barierę (tj. „przeszkodę lub ograniczenie architektoniczne, cyfrowe lub informacyjno-komunikacyjne, które uniemożliwia lub utrudnia osobom ze szczególnymi potrzebami udział w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami” – Ustawa z dnia 19 lipca...) znacznie utrudniającą proces edukacji w zakresie literatury dawnej, dlatego – w naszym odczuciu – należy wprowadzać rozwiązania mające na celu uproszczenie tych tekstów.

¹³ S. Rzepecki, *Koncepcja projektowania uniwersalnego*, [online], <https://cewis.uw.edu.pl/projektowanie-uniwersalne-koncepcja-i-zrodla-wiedzy> [dostęp: 1.09.2024].

5. tolerancja błędu – projekt minimalizuje zagrożenia i negatywne skutki przypadkowego lub zamierzonego działania,
6. niewielki wysiłek fizyczny – projektowanie w taki sposób, aby produkt był efektywny, wygodny i wymagał minimalnego wysiłku użytkownika,
7. wymiary i przestrzeń dostępne i użyteczne – odpowiednia wielkość i przestrzeń przewidziana do podejścia, działania i wykorzystania produktu, niezależnie od wielkości, postawy lub mobilności użytkownika”¹⁴.

Publikacja zawierająca uproszczone teksty literatury staropolskiej zrealizowałaby powyższe zasady, zwłaszcza reguły: sprawiedliwego wykorzystania, elastyczności użytkowania, prostej i intuicyjnej obsługi oraz wymiarów dostępnych i użytecznych¹⁵. Projekt wpisuje się także w koncepcję projektowania uniwersalnego w edukacji¹⁶. Jest to „podejście, które ma na celu tworzenie odpowiednich warunków dla wszystkich podopiecznych, biorąc pod uwagę, że różnice w rozwoju i różnorodne uzdolnienia wpływają zarówno na sposób, w jaki dzieci są w stanie przetwarzać, jak i rozumieć informacje”¹⁷.

Warto zaznaczyć, że projektowanie uniwersalne jest jednym z narzędzi realizujących cel związany z inkluzywnością w edukacji, wyrównywaniem szans,

¹⁴ M. Motyka, *Projektowanie uniwersalne – dostępność i uczestnictwo dla wszystkich. Doświadczenia polskie*, [online], <https://niezostawiamczytnika.sbp.pl/wp-content/uploads/2021/11/Projektowanie-uniwersalne—dostepnosc-i-uczestnictwo-dla-wszystkich-1.pdf> [dostęp: 1.09.2024].

¹⁵ Realizacja siódmej zasady będzie możliwa dzięki wydrukowaniu opracowania w niewielkim, choć czytelnym formacie, a także przygotowaniu dwu wersji: zgodnej z tradycyjnymi regułami redakcyjnymi oraz takiej, która spełniałaby wymagania stawiane tekstom dostępnym cyfrowo (zob. *Jak stworzyć dostępne dokumenty tekstowe w edytorze MS Word? (podstawy)*, [online], <https://www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/jak-tworzyc-dostepne-dokumenty-tekstowe-w-edytorze-ms-word> [dostęp: 1.09.2024]; M. Ciborowski, *Instrukcja tworzenia dokumentów dostępnych cyfrowo w Politechnice Białostockiej*, [online], <https://pb.edu.pl/wp-content/uploads/2020/09/Instrukcja-tworzenia-dokumentow-dostepnych-cyfrowo-w-Politechnice-Bialostockiej.pdf> [dostęp: 1.09.2024]). Wymagania dotyczące dostępności cyfrowej określa Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych, Dz.U. 2019 poz. 848, [online], <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000848/U/D20190848Lj.pdf> [dostęp: 1.09.2024].

¹⁶ Planowane opracowanie realizowałoby zwłaszcza wytyczną numer 2 do zasady numer 1 uniwersalnego projektowania w edukacji („Zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych”): „Język i symbole – wskazuje na konieczność przejrzystości komunikacyjnej, co ma szczególne znaczenie dla osób, które nie posługują się biegle danym językiem (np. uczniowie z doświadczeniem migracji)”, *Uniwersalne projektowanie w edukacji*, [online], https://ibe.edu.pl/images/KAPP/Uniwersalne_projektowanie_w_edukacji.pdf [dostęp: 1.09.2024].

¹⁷ M. Jankowska, *Uniwersalne projektowanie w edukacji*, [online], <https://kidsview.pl/uniwersalne-projektowanie-w-edukacji> [dostęp: 1.09.2024].

dopasowaniem procesu nauczania – uczenia się do rozmaitych możliwości (ale też ograniczeń) uczniów¹⁸.

Ważnym aspektem projektowania uniwersalnego jest przygotowanie tekstu dostępnego cyfrowo. Wymagania w tym zakresie będzie oczywiście spełniała planowana monografia. Oto kilka wybranych reguł, jakimi powinno się kierować w procesie przygotowywania tekstu dostępnego cyfrowo¹⁹:

- stosowanie stylów zamiast formatowania ręcznego,
- stosowanie nagłówków (śródtytułów), pozwalających na logiczne podzielenie tekstu,
- rezygnacja z wcięcia akapitowego (zamiast tego między akapitami należy stosować odstęp),
- wyrównanie tekstu do lewego marginesu,
- stosowanie czcionki bezszeryfowej,
- unikanie wersalików,
- stosowanie tekstowych alternatyw elementów nietekstowych,
- dodawanie tekstu alternatywnego do grafik załączonych w tekście,
- stosowanie wysokiego kontrastu między kolorem tła i czcionki.

Powyższe zalecenia (i inne, niewymienione przez nas, lecz ujęte w dokumentach dotyczących dostępności tekstu) służą niwelowaniu ewentualnych barier, jakie mogą pojawić się przed odbiorcą tekstu. Zastosowanie się do przyjętych zasad redakcyjnych pozwala na stworzenie tekstu łatwego w odbiorze zarówno dla osób potrzebujących takiej formy wsparcia, jak i tych, dla których jest ono zbędne. Zależy nam na tym, by przygotowana przez nas cyfrowa wersja opracowania również spełniała wyżej określone warunki, zaś sam materiał dydaktyczny był łatwo przyswajalny dla każdego odbiorcy.

Obok koncepcji projektowania uniwersalnego (w edukacji) naszej pracy nad rzeczonym materiałem przyświeca inna – idea prostego języka, czyli „stylu pisania

¹⁸ Zob. T. Knopik, B. Papuda-Dolińska, K. Wiejak, G. Krasowicz-Kupis, *Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2021, 42, s. 56. O edukacji włączającej następująco pisze Joanna Rzeźnicka-Krupa: „[...] jest ona traktowana z jednej strony jako cel, do urzeczywistnienia którego dążymy, z drugiej natomiast jako narzędzie inkluzji służące do osiągnięcia nadrzędnego celu, jakim jest budowanie społeczeństwa inkluzywnego, opartego na zasadzie równości podmiotów”, J. Rzeźnicka-Krupa, *Edukacja, różnica i strategie inkluzji w perspektywie założeń edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2023, 92 (4), s. 11. Proponowane przez nas uwspółcześnienie tekstów literatury dawnej pozwoli, w naszym odczuciu, na zrównanie możliwości percypowania tekstu literackiego przez wszystkich uczniów, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb czy zdolności.

¹⁹ M. Ciborowski, *Instrukcja tworzenia dokumentów...; Jak tworzyć dostępne dokumenty tekstowe...*

tekstów urzędowych i firmowych, które mają trafić do masowego odbiorcy. Taki sposób pisania zalecają na całym świecie eksperci i zwolennicy idei upraszczania komunikacji publicznej. Prosty język sprawia, że tekst czytamy szybko (w swoim naturalnym tempie) i więcej z niego zapamiętujemy²⁰. To również „sposób komunikacji instytucji lub firmy z klientem, w której ten drugi nie czuje się ani gorszy, ani głupszy, ani zagubiony”²¹.

Następująco zaś prosty język charakteryzują Tomasz Piekot, Grzegorz Zarzeczny i Ewelina Maroń:

Przyjęcie perspektywy języków kontrolowanych pozwala wyznaczyć następujące zakresy pojęcia prosty język:

1. prosty język to styl komunikacji (głównie w odmianie pisanej);
2. styl ten konstytuują konkretne zasady (reguły) organizacji wypowiedzi;
3. prosty język pozwala komunikować dowolną treść w formie (zazwyczaj) tekstowo krótszej i (zawsze) przystępniejszej niż język naturalny (tu: swobodny, niekontrolowany).
4. Do powyższych cech należałoby dodać jeszcze dwie – uwzględniające kontekst użycia i audytorium, a zatem:
5. prosty język to styl pisania w sytuacjach publicznych (komunikowanie publiczne);
6. teksty w prostym języku adresowane są do szerokiego grona odbiorców, tzn. dorosłych, przeciętnych w sensie statystycznym Polaków²².

Na tym gruncie autorzy formułują następującą własną definicję prostego języka: „[...] sposób organizacji tekstu, który zapewnia przeciętnemu obywatelowi szybki dostęp do zawartych w nim informacji, lepsze ich zrozumienie oraz – jeśli trzeba – skuteczne działanie na ich podstawie”²³. Jedną z form takiego działania

²⁰ W. Jackowska, *Idea prostego języka, czyli efektywna komunikacja nie tylko w biznesie*, [online], <https://www.karierawfinansach.pl/artukul/wiadomosci/prosty-jezyk-komunikacja-w-biznesie> [dostęp: 1.09.2024].

²¹ M. Kresa, *Prosty język w komunikacji akademickiej*, [online], <https://www.uw.edu.pl/prosty-jezyk-w-komunikacji-akademickiej> [dostęp: 1.09.2024].

²² T. Piekot, G. Zarzeczny, E. Maroń, *Standard plain language w polskiej sferze publicznej*, [w:] *Lingwistyka kryminologiczna*, M. Zaśko-Zielińska, K. Kredens (red.), Wrocław 2019, s. 198. Autorzy wskazują również na to, że „pierwsza z cech wyklucza stosowanie prostego języka jako kryterium oceny w tych typach tekstów, które mają inny cel prymarny niż zwyczajne komunikowanie treści, np. w tekstach artystycznych, rytualnych etc.”, ibidem. Dodają jednocześnie, że „[w] praktyce stosowany jest on jednak jako kryterium, gdy walor artystyczny ustępuje miejsca np. chęci zwiększenia zasięgu czytelniczego/sprzedaży”, ibidem, przypis 2. Dodałybyśmy do tej listy również potrzebę edukacyjną, w której chodzi nie tylko o estetyczne przeżywanie tekstu artystycznego, lecz także (a może przede wszystkim) o zrozumienie treści utworu i umiejętność jego zinterpretowania, co sprawdzane jest w procesie weryfikacji efektów uczenia się.

²³ Ibidem, s. 199.

może być, w naszej opinii, wykazanie się wiedzą na temat danego tekstu literackiego podczas egzaminu. Uproszczona wersja trudnych w odbiorze utworów doby staropolskiej ma szansę przysłużyć się lepszemu przyswojeniu treści lektury i w konsekwencji uzyskaniu dobrego wyniku podczas sprawdzania stanu wiedzy ucznia.

Przygotowanie tekstu napisanego językiem prostym wiąże się z zachowaniem pewnych reguł. O najistotniejszych z nich mówi w wywiadzie udzielonym „Wiadomościom Uniwersyteckim” Paweł Nowak z Katedry Komunikacji Medialnej UMCS:

Po pierwsze zwięźłość. To dotyczy wszelkiej komunikacji publicznej z obywatelkami i obywatelami. Zwięźłość oznacza minimum słów, maksimum treści. [...] Druga zasada mówi, że te słowa muszą być zgodne z regułami języka polskiego. Zgodnie z regułami, ale potocznymi, a nie hiperpoprawnymi, bo wadą języka nieprostego jest to, że wybiera formy ekskluzywne, które zna bardzo mało osób – one są idealne, ale niekomunikatywne. Trzecia cecha zatem to komunikatywność, czyli umiejętność przygotowania tekstu w taki sposób, żeby był prosty do oceny i przeczytania. Żeby treści, których szukamy, były łatwe do znalezienia. Jeśli mamy krótki tekst, to nie ma tego problemu. Natomiast jeśli mamy tekst dłuższy, to dobrze jest go posegmentować. Poszczególne części warto nazwać albo wskazać przez inne elementy, gdzie co się znajduje, aby dało się łatwo do nich dotrzeć. Na tym polega komunikatywność. Bardzo ważne jest także to, jak dany tekst jest skonstruowany. Dobrym rozwiązaniem są w tym wypadku wyliczenia, wypunktowania, elementy graficzne²⁴.

Powyższe charakterystyki prostego języka i rządzące nim reguły dotyczą, co prawda, komunikatów urzędowych, jednak w naszym przekonaniu podobne stanowisko warto przyjąć również w odniesieniu do trudniejszych w odbiorze tekstów literackich, zwłaszcza że ich czytanie i znajomość treści obowiązują w procesie kształcenia polonistycznego²⁵. Intuicja ta znajduje potwierdzenie w artykule Anny

²⁴ *Prosty język jest dla wszystkich* – rozmowa z prof. dr. hab. Pawłem Nowakiem, [online], <https://www.umcs.pl/pl/aktualnosci,28839,prosty-jezyk-jest-dla-wszystkich,143322.htm> [dostęp: 1.09.2024].

²⁵ Nasze stanowisko w kwestii upraszczania tekstów literatury dawnej stoi w opozycji do tego, co mówi przywołany już Paweł Nowak. Badacz na pytanie o to, w jakich tekstach powinno się stosować język prosty, odpowiada: „Ze względu na moje wieloletnie doświadczenie z prostym językiem oraz świadomość tego, jak bardzo mało kompetentną językowo grupą są w większości mieszkańcy globalnej Północy chciałbym, żeby wszystkie dokumenty były pisane prostym językiem. Bardzo by to pomogło ludziom w ich codziennym życiu. Chodzi zatem o teksty tzw. użytecznościowe, praktyczne, które są niezbędne do tego, aby funkcjonować w społeczeństwie, np. mieć obywatelstwo, opłacać media, załatwiać sprawy w urzędach, rozumieć to, co się komunikuje informacyjnie na temat zmian w życiu prawnym, administracyjnym, urzędowym. Czymś zupełnie innym są teksty artystyczne, estetyczne, które nie są potrzebne praktycznie, tylko rozwijają

Burzyńskiej-Kamienieckiej, w którym autorka pisze: „Koncepcja prostego języka (plain language) opiera się na stosowaniu takich zasad tworzenia (upraszczania) tekstów, by w rezultacie były one w optymalny sposób dostosowane do możliwości percepcyjnych przeciętnych odbiorców”²⁶. Upraszczenie nie musi zatem odnosić się wyłącznie do tekstów urzędowych czy urzędowo-prawnych, lecz dotyczy całego uniwersum komunikatów, w tym również literatury pięknej.

Fundamentalnym celem przygotowania zapowiadanej monografii jest przybliżenie treści wybranych utworów literatury dawnej, uczynienie ich bardziej przystępnymi w odbiorze, przyswajalnymi i – być może dzięki takiemu zabiegowi – bardziej lubianymi przez uczniów. Uspółcześnienie języka lektur pozwoli odbiorcom samodzielnie dostrzec uniwersalność i bliskość problemów, dylematów, ludzkich postaw czy wyznawanych wartości. Upraszczenie trudnych tekstów znajdujących się w podręcznikach sprzyja również przyswajaniu wiedzy przez uczniów, na co wskazuje – powołując się na badania Jana Iluka²⁷ – Olga Matyjaszczyk-Łoboda²⁸.

3. Uspółcześnianie tekstów literatury dawnej – rekonesans

Pomysł na uspołecznienie tekstów literatury dawnej nie jest oczywiście nowy²⁹. Stanowi próbę realizacji postulatów sformułowanych w programie *Przepisywanie*

kulturalnie, podnoszą kompetencje użytkowników języka. Dokumenty, które są niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie, powinny być napisane prostym językiem, a teksty literackie, artystyczne, mogą być i są pisane innym językiem. Dlatego należy umieć je odróżniać”. Ibidem. Naszym zdaniem teksty artystyczne, głównie te omawiane na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, prezentują swoiście rozumiany wymiar użytecznościowy, gdyż poza doznaniem estetycznym, które mają zapewnić czytelnikowi, są po prostu tekstami, które uczniowie powinni znać i rozumieć, by zaliczyć kolejne etapy edukacji szkolnej. Z tego względu sądzimy, że upraszczanie często nierozumianych dzieł jest działaniem potrzebnym, zaś sama idea prostego języka zdecydowanie wykracza poza ramy komunikacji instytucjonalnej.

²⁶ A. Burzyńska-Kamieniecka, *Praktyka upraszczania tekstów w dydaktyce języka polskiego jako obcego (dawnej i dziś)*, „Oblicza Komunikacji” 2019, 11, s. 170.

²⁷ Zob. J. Iluk, *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*, Wrocław 2012.

²⁸ O. Matyjaszczyk-Łoboda, *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego*, „Oblicza Komunikacji” 2019, 11, s. 192.

²⁹ W innym niż upraszczanie tekstów literackich ujęciu, wskazując jednakże na potrzebę zbliżania kanonicznych utworów literatury dawnej do współczesności, wypowiadała się już w latach 90. Ewa Jaskółowa. W jednym ze swoich artykułów badaczka prezentowała walory płynące z zestawienia tekstu średniowiecznego i współczesnego (podnoszącego podobną tematykę) w celu pokazania uczniom, że dzisiejsi czytelnicy mogą odczytywać i rozumieć utwór sprzed

kanonu, zainicjowanego ongiś przez Instytut Książki³⁰. Przedsięwzięcie to miało w zamyśle autorów „zmierzać do kulturowego odzyskania polskiej literatury dawnej, do pogłębionego i pełniejszego, niż ma to miejsce obecnie, włączenia jej

wieków z perspektywy własnych doświadczeń i przeżyć. W efekcie tekst przestaje być pominikowy, niejasny, odległy, a może stać się zrozumiały i bliski. Jaskółowa przytacza cztery zalety płynące z takiego zestawienia: „Po pierwsze zatem — uczeń przestaje odbierać utwór kanoniczny «na kolanach», dostrzega bowiem nowe możliwości jego odczytania. Po drugie rodzi się u niego motywacja dla poznawania najodleglejszej literatury, bo jej pamięć pozwoli na swobodne poruszanie się w obszarze literatury i kultury współczesnej. Po trzecie – docieranie do sensów utworu współczesnego przez pryzmat intertekstualnych nawiązań do tekstu utrwalonego w zbiorowej pamięci literackiej prowadzi do rozbijania schematów w odbiorze średniowiecza. Po czwarte w końcu – stanowi przygotowanie do samodzielnej analizy i interpretacji porównawczej, które to zadanie stawia się przed młodym człowiekiem na maturze”, E. Jaskółowa, *Polemika ze średniowiecznym ideałem świętości. Szkolne „kontynuacje i nawiązania” w perspektywie intertekstualnej*, [w:] *Interpretacje i metodologie. Studia z dydaktyki literatury polskiej*, A. Opacka (red.), Katowice 1997, s. 37. W naszym przekonaniu przygotowanie publikacji zestawiającej oryginalny tekst dawny z jego uwspółcześnioną wersją mógłby pomóc zrealizować wskazane przez Jaskółową zadania, zwłaszcza ujęte w punktach 1–3. Zagadnienie to uczona podjęła także w artykule *Trudne lekcje poezji*, próbując uchwycić przyczynę tytułowej niechęci uczniów do lektury i rozmowy na temat utworów poetyckich, szczególnie tych powstałych w dobie staropolskiej. Ponadto przedstawiła propozycję metodyczną pracy z *Bogurodnicą* (zob. *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig (red.), Kraków 2015, s. 125–138).

- ³⁰ *Powstana przekłady dzieł staropolskich*, [online], <https://instytutksiazki.pl/aktualnosci,2,powstana-przeklady-dziel-staropolskich,1406.html> [dostęp: 1.09.2024]. Warto w tym miejscu przywołać także interesującą wypowiedź prof. Jerzego Jarniewicza, filologa, poety, krytyka literackiego i tłumacza. W opublikowanym na łamach „Tygodnika Powszechnego” artykule pt. *Literatura w niebycie* konstatał: „Arcydziełom przeszłości, jeśli się je uwspółcześni, nie grozi unicestwienie. Są nam potrzebne, tak jak my im jesteśmy potrzebni”. I dodawał dalej: „Fetyshyzacja literatury, która tak kategorialnie zabrania uwspółcześniać, skazuje ją na nieobecność. Jesteśmy chyba jedynym krajem w Europie, w którego księgarniach nie można kupić największych dzieł narodowej literatury. Kiedy ostatnio wydano w Polsce Reja, Sępa Szarzyńskiego, Paska? W której księgarni można dziś znaleźć *Monachomachie*? Albo, gdybyśmy sięgnęli po bliższą nam klasykę, takie *Noce i dnie*? Klasycy polskiej literatury są albo zepchnięci w niebyt, albo zamknięci w getcie lektur szkolnych. [...] Język dawnej literatury nie powiększy grona języków martwych, dopóki sprawdza się go językami naszych czasów. I odwrotnie: w konfrontacji z językiem dawnej literatury, współczesna polszczyzna sprawdza się i poznaje swoje granice. Uwspółcześnione wersje klasycznych tekstów to pomysł nie tylko dla uczniów. Wiele bym dał, by móc przeczytać literaturę staropolską w wersjach współczesnych mi pisarzy – autorów o wyrazistych dykcjach, którzy poszerzają możliwości dzisiejszej polszczyzny. Np. poezję Daniela Naborowskiego (1573–1640) w adaptacji Andrzeja Sosnowskiego czy uwspółcześnioną przez Justynę Bargielską *Transakcję albo opisanie życia jednej sieroty przez żalose trena od teje samej pisane* Anny Stanisławskiej (1651–1700). Proszę się nie bać: Naborowski Sosnowskiego nie wyparłby Naborowskiego, a Stanisławska Bargielskiej nie wyparłaby Stanisławskiej. Zamiast wyparcia mielibyśmy pomnożenie” (J. Jarniewicz, *Literatura w niebycie*, „Tygodnik Powszechny” 2015, 35, [online], <https://www.tygodnikpowszechny.pl/literatura-w-niebycie-29775> [dostęp: 2.09.2024]).

żywej i twórczej obecności we współczesną kulturę³¹. Zgodnie z intencją ówczesnych władz Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz wspomnianego Instytutu Książki planowano stworzenie kolekcji przekładów na współczesną polszczyznę najważniejszych dzieł literatury epok dawnych, które ułatwiłyby ich lekturową percepcję różnorodnym odbiorcom (w tym m.in. uczniom różnych typów i poziomów szkół). Zadania takiego przybliżania klasyki mieli się podjąć najwybitniejsi polscy pisarze i tłumacze. Planowano, by pracom nad adaptacjami kanonicznych utworów literatury staropolskiej towarzyszyły spotkania naukowe poświęcone zagadnieniom szeroko pojętej uwspółcześniającej modernizacji tekstów dawnych. Należy przypomnieć w tym miejscu przynajmniej jedno z takich sympozjów. Zostało ono zorganizowane 6 maja 2015 roku na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie³². W jego ramach w pięciu panelach i towarzyszących im dyskusjach otwartych uczestniczyło 25 badaczy reprezentujących różne dyscypliny i subdyscypliny filologii (m.in. literaturoznawcy, w tym: mediewiści, staropolanie, krytycy literaccy, edytorzy, tłumacze, komparatyści, językoznawcy) i badań kulturowych oraz różne ośrodki akademickie. Prowadzili oni wielowątkowe rozmowy na temat zagadnienia „przepisywania kanonu”. Konfrontując różne stanowiska na temat tytułowego problemu, próbowano także wypracować skuteczne sposoby pracy nad takimi „tłumaczeniami”. Mimo burzliwych nierzadko debat wyrażono przekonanie, że takie adaptowanie tekstów dawnych „jest dziś istotną i palącą potrzebą, która ściśle wiąże się z dokonującą się na naszych oczach głęboką zmianą kulturową, a wyjście naprzeciw realiom tej zmiany pozostaje kwestią odpowiedzialności za ciągłość polskiej kultury i wpisanych w nią wartości”³³.

Jak doskonale wiemy, czytanie literatury stanowi jedną z najistotniejszych praktyk w edukacji polonistycznej – stwarza bowiem podstawy do poznawania i rozumienia świata, umożliwia odbiorcy kontakt z tradycją, współczesnością i samym sobą. Stanowi też istotną formę uczestnictwa w ciągłości kultury i w życiu języka. Dla znaczącej większości dzisiejszych użytkowników polszczyzny język literatury staropolskiej jest w dużej mierze niezrozumiały, co sprawia, że utwory epok dawnych stają się dla nich nieczytelne, a nawet „martwe lekturowo”, zaś właściwa i świadoma recepcja tychże dzieł znacząco utrudniona. Nie zawsze komentarz językowy i objaśnienia stanowią wystarczającą pomoc, szczególnie w przypadku uczniów czy mniej wyrobionych czytelników. Wy-

³¹ *Przepisywanie kanonu. Zagadnienia modernizacji języka literatury dawnej*, [online], <https://teatrnn.pl/przepisywanie/resume> [dostęp: 1.09.2024].

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

daje się więc (przy pełnym zniuansowaniu tego delikatnego i jakże złożonego zagadnienia), że szansą na realną obecność w polu zainteresowania odbiorców, a także skuteczną pomocą dydaktyczną w kształceniu polonistycznym może być propozycja edycji zawierającej uprzystępnioną wersję tekstów staropolskich. Daje to szansę na ich realne i rzeczywiste uobecnienie w obiegu szkolnym, ale i popularnym, stanie się elementem żywej kultury, formą pośredniczenia i budowania porozumienia między przeszłością a współczesnością. Ponadto stanowić może jeden ze sposobów poszukiwania drogi do odbiorcy, niejako dać „drugie życie lekturom”³⁴, pozwolić dostrzec, że nie są to skamienieliny, a raczej utwory, które dają asumpt do dyskusji na temat problemów i spraw ważnych dla ludzi każdego czasu.

Warto też w tym miejscu nadmienić, że taki sposób przybliżania czytelnikom tekstów dawnych jest dobrze znany w tradycji angielskiej, francuskiej czy włoskiej. Uwspółcześniająca modernizacja zbliża się poniekąd do przekładu i poszukuje współczesnego idiomu dla klasycznych dzieł, stwarza szansę skomunikowania ich z dzisiejszą polszczyzną. W takiej niezwyklej „transkrypcji”³⁵ utworu nie chodzi bowiem jedynie o uproszczenie, ale

o reaktywację dawnego dzieła, o swoistą transfuzję tekstu oryginalnego we współczesność – na nowych warunkach, w nowym polu kulturowym, w nowym środowisku językowym. Tak przepisany tekst toruje drogę do oryginału – przypomina o jego kulturowej wadze i niezbędności. A w dalszej perspektywie – być może – wprowadza literaturę dawną w szerszy obieg czytelniczy³⁶.

Warto także przywołać słowa Billa Johnstona, jednego z uznanych amerykańskich tłumaczy dzieł polskiej literatury pięknej:

W przekładzie [...] posługuję się standardową współczesną angielszczyzną. Nie wprowadzam żadnych elementów archaizacji języka. Podobnie jak większość tłumaczy literatury jestem przekonany, że taka strategia najlepiej służy przekładowi tekstów literackich. Tłumacz powinien dążyć do maksymalnego przybliżenia utworu odbiorcy docelowemu; lektura przekładu musi być równie łatwa, jak łatwa była lektura oryginału dla jego pierwszych czytelników. [...] Taka jest powszechna praktyka w tłumaczeniu literatury. Chociaż język przekładu jest współczesny, nie posługuję się

³⁴ Sformułowanie zaczerpnięte z pracy Anny Janus-Sitarz, *Klasyka literacka w szkole. Poszukiwanie drogi do czytelnika lub drugie życie lektury*, [w:] *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2019, s. 83–94.

³⁵ Choć samo pojęcie transkrypcji wydaje się w tym miejscu mało precyzyjne i właściwe, bowiem w tekstologii definiowane jest ono jako zapis tekstu dawnego zgodnie z zasadami dzisiejszej ortografii, ale z zachowaniem cech językowych zabytku.

³⁶ *Przepisywanie kanonu. Zagadnienia modernizacji języka literatury dawnej...*

w nim wyrażeniami sloganowymi czy kolokwialnymi. Rejestr jest wysoki, momentami nawet formalny [...]. Uzyskuję w ten sposób efekt naturalności, ale bez popadania w kolokwialność³⁷.

Nasz projekt wpisuje się więc w trwający już nurt badań filologicznych, którego wyraźnym reprezentantem stał się ostatnio Antoni Libera – autor opublikowanej w listopadzie 2023 roku „transkrypcji” *Odprawy posłów greckich* Jana Kochanowskiego. Jak można przeczytać na stronie Polskiego Radia: „Antoni Libera podjął się zadania karkołomnego i opracował uwspółcześnioną wersję *Odprawy posłów greckich*. Chciałoby się rzec – przetłumaczył najznakomitsze dzieło Kochanowskiego z polskiego na polski, czyniąc je dostępnym dla współczesnych czytelników i widzów”³⁸. Sam pisarz i tłumacz podkreślał zaś:

Od powstania *Odprawy posłów greckich* do dzisiaj minęło prawie 450 lat. Przez ten czas język bardzo się zmienił. I nie chodzi tylko o słownictwo i semantykę, lecz w równym stopniu o składnię i retorykę. Czytanie czy słuchanie utworów staropolskich nastręcza więc trudności, i to niemałych. Dla badaczy literatury, a także dla osób o szczególnych zainteresowaniach lingwistycznych rozszyfrowywanie archaizmów i rozwikływanie zawiłości są rzeczami atrakcyjnymi, dla zwykłego odbiorcy, który chce po prostu poznać treść dawnego dzieła – niekoniecznie, a raczej bywają źródłem zniechęcenia. Stąd w rozmaitych wydaniach – z Biblioteką Narodową na czele – tyle przypisów objaśniających prawie każde zdanie. Niemniej lektura tekstu obciążona koniecznością ciągłego zaglądania do przypisów jest nużąca i rozprasza uwagę³⁹.

Wydaje się, że pracę Antoniego Libery należałoby uznać raczej za rodzaj artystycznej parafrazy, niezwyklej translacji będącej jednocześnie próbą wyrażenia za pomocą współczesnej polszczyzny uniwersalnych prawd i treści⁴⁰. Być może

³⁷ B. Johnston, *Od tłumacza / Translator's note*, [w:] J. Kochanowski, *The Envoys*, translated by B. Johnston, Introduction by K. Koehler, Kraków 2007, s. XL.

³⁸ Maciej Wojtyśzko: „*Odprawa posłów greckich*” w transkrypcji Antoniego Libery to sztuka współczesna, [online], <https://www.polskieradio.pl/8/404/artukul/3276714,maciej-wojtyśzko-odprawa-poslow-greckich-w-transkrypcji-antoniego-libery-to-sztuka-wspolczesna> [dostęp: 1.09.2024].

³⁹ Z. Liszewska, *Odprawa posłów greckich*, reż. Maciej Wojtyśzko, [online], <https://culture.pl/pl/dzielo/odprawa-poslow-greckich-rez-maciej-wojtyśzko> [dostęp: 1.09.2024].

⁴⁰ Uważamy za zasadne przywołanie w tym miejscu informacji o pierwszej scenicznej adaptacji *Odprawy posłów greckich* właśnie w transkrypcji na współczesną polszczyznę dokonanej przez Antoniego Libę. Premiera spektaklu w reżyserii Macieja Wojtyśzki odbyła się 11.11.2023 roku w salonie foyer Teatru Polskiego w Warszawie. Uwspółcześniona wersja szesnastowiecznego dramatu stała się przyczynkiem do jego nowych odczytań, a także ukazała, jak aktualne jest dziś przesłanie tego utworu. Sądzymy, że może się ona przyczynić do zainteresowania dziełem szerokiego i różnorodnego grona odbiorców. Warto również przywołać interesującą wypowiedź prof. Andrzeja Dąbrówki, historyka literatury, mediewisty, edytora (*notabene* kierującego zespołem kontynuującym tzw. projekt Wydania Sejmowego *Dzieł wszystkich* Jana Kochanowskiego,

właśnie ze względu na tę uniwersalność i ponadczasowość poruszanej w utworów dawnych tematyki warto uczynić je bardziej zrozumiałymi, podjąć się prac adaptacyjnych, by przekaz w nich zawarty dotarł do szerszej grupy odbiorców. W podobnym duchu wypowiadał się też Wojciech Szlachowski – autor uprzyświeconej w 2022 roku wersji *Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*:

Uznałem, że ten najdłuższy znany średniowieczny tekst powinien być przywrócony i uwspółcześniony. [...] Jest też ponadczasowym, uniwersalnym moralitetem z niezwykle ostrym pazurem satyry społecznej. Nie brak mu poczucia humoru, komizmu postaci, ich zachowań i wypowiedzi. To wszystko sprawia, że warto tę arcyciekawą „zmarzlinę” ożywić. Starłem się zatem go uprzyświecić, ale broń Boże nie spłycać. Pisząc tę swoistą translację, jak najusilniej próbowałem się wczuć w ducha jego autora. W związku z tym nie „spłycałem”, a raczej „pogłębiałem” go, starając się być jak najbliższej intencjom twórcy tego dzieła⁴¹.

Podobna idea przyświeca również nam: przybliżenie dzisiejszemu, zwłaszcza młodemu czytelnikowi kanonicznych dzieł literatury dawnej, które poznawane są (czy może raczej: zaledwie czytane) na lekcjach języka polskiego. W naszym przekonaniu, ze względu na ważną tematykę, przekazywanie ogólnoludzkich wartości i rozważanie postaw człowieka wobec tego, co go spotyka, utwory staropolskie

zob. E.A. Jurkowska, „Wydanie sejmowe” *Dzieł wszystkich Jana Kochanowskiego – edytorskie opus magnum i jego „powrót z przeszłości”*, [w:] „*Powroty do przeszłości*”. *Literatura i kultura lat 80. i jej współczesna recepcja*, W. Gardocki, D. Piechota (red.), Białystok 2022, s. 51–62) i tłumacza na temat tego spektaklu, jak i samej najnowszej edycji dzieła Kochanowskiego w adaptacji Antoniego Libery: „nie ma wątpliwości, że teatralnie odnieśliśmy wielką korzyść, tekst zabrzmiał współcześnie i można to nazwać niezwykłym przeżyciem, że byliśmy pierwszymi od stuleci ludźmi, którzy słysząc te role, tak wiele mogli z nich od razu zrozumieć. Moderator spotkania nazwał to „zmartwychwstaniem Kochanowskiego”, a towarzyszący mi mój wnuk – licealista był zaś skłonny doprecyzować, że tekst Kochanowskiego nie był całkiem martwy [...] Dzięki temu zabiegowi znika dystans języka i mentalności, i znika też potrzeba zainscenizowania okna dystansu, przez które oglądamy dawny tekst tak odległy treściowo, że niemożliwy do wykonania jak współczesny, gdyż ani wykonawca, ani widz nie może się z postaciami utożsamiać. Dzięki usunięciu tej bariery aktor deklamujący czy grający Kochanowskiego może się na powrót identyfikować z postacią, „grać trzewiami”, i muszę przyznać, że nowa forma tekstu odsłania głębokie ludzkie motywacje u przedstawianych osób. Budzi to jeszcze większy podziw dla psychologicznej wnikliwości poety, potrafiącego się wcielać w różne osoby i nadawać kształt motywom ich postępowania. To wszystko zacierało się w starym tekście, który nie pozwalał odczuwać empatii ani aktorowi, ani widzowi. Tak więc od tej strony pełny sukces i gratulacje dla Antoniego Libery, wydawnictwa PIW i Teatru Polskiego za odwagę wyruszenia w tę trudną, ale konieczną drogę”, A. Dąbrówka *Zmartwychwstanie Kochanowskiego?*, [online], <https://teatrologia.pl/recenzje/andrzej-dabrowka-zmartwychwstanie-kochanowskiego> [dostęp: 2.09.2024].

⁴¹ W. Szlachowski, *Wstęp*, [w:] *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią, tłumaczenie z polskiego: Wojciech Szlachowski*, Białystok 2022, s. 3.

w pełni zasługują na takie „udostępnienie” ich współczesnemu czytelnikowi⁴². Takie podejście może stworzyć przestrzeń do dialogu, komunikacji między dawnymi autorami i ich dziełami a dzisiejszymi odbiorcami.

4. Uwspółcześnione lektury staropolskie – koncepcja publikacji, planowany przebieg prac, grupa odbiorcza

Pracę nad przygotowaniem pomocy dydaktycznej, o której mowa, zaczniemy od wyboru tekstów – jego podstawą będzie lista lektur przewidziana w Podstawach programowych kształcenia ogólnego (przedmiot język polski) dla szkół podstawowych, ponadpodstawowych i polonijnych.

Zgodnie z Podstawą programową przedmiotu język polski w szkole podstawowej i ponadpodstawowej omówieniu podlegają następujące utwory epok dawnych:

1. W klasach VII–VIII szkoły podstawowej⁴³: Jan Kochanowski, wybór fraszek, wybrana pieśń i wybrane treny, w tym VII i VIII;
2. W szkole ponadpodstawowej⁴⁴: *Bogurodzica*, Jan Kochanowski, *Treny* (jako cykl poetycki), *Lament świętokrzyski* (fragmenty), *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze*

⁴² Wydaje się, że warto w tym miejscu dodać, że problematyka adaptacji tekstów literackich jest zagadnieniem dobrze rozpoznanym w glottodydaktyce polonistycznej, zarówno jeśli chodzi o opis teoretyczny, jak i jego aspekt pragmatyczny. Można w tym miejscu przywołać np. prace: R. Cudak, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), 2, Katowice 2010; A. Seretny, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, E. Lipińska, A. Seretny (red.), Kraków 2006; A. Seretny, *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia odbioru i recepcji*, R. Cudak (red.), 1, Katowice 2006; A. Zieniewicz, *Kanon możliwy, kanon konieczny, kanon normatywny*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), Warszawa 2010; T. Czerkies, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012; B. Szałasta-Rogowska, *Nie jestem turystą. Poezja emigracyjna na zajęciach lektoratowych*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), 2, Katowice 2010; M. Pasieka, *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne dla cudzoziemców” 1998, 10, s. 243–249; W. Próchniak, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin 2012. Zagadnienie to nie jest jednak przedmiotem niniejszego artykułu, dlatego nie będziemy pochylać się nad tą kwestią.

⁴³ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, język polski*, [online], <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 2.09.2024].

⁴⁴ Uwzględniamy zarówno poziom podstawowy, jak i rozszerzony. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej

Śmiercią (fragmenty), Jan Kochanowski, wybrane pieśni, w tym: *Pieśń IX* ks. I, *Pieśń V* ks. II; treny: IX, X, XI, Piotr Skarga, (wybrane kazanie), Mikołaj Rej, *Żywot człowieka poczciwego* (fragmenty), Andrzej Frycz Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej* (fragmenty), Wacław Potocki, *Transakcja wojny chocimskiej* (fragmenty z części I).

3. W szkole ponadpodstawowej dla polskich uczniów uczących się za granicą⁴⁵:
^{*46}*Bogurodzica*, Gall Anonim, *Kronika polska* (fragmenty), *Jan Kochanowski, wybrane pieśni, w tym: *Pieśń IX* ks. I, *Pieśń V* ks. II, psalmy, w tym *Psalm 13*, *Psalm 47*, treny, w tym: IX, X, XI i XIX, *Odprawa posłów greckich* (fragmenty), Andrzej Frycz Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej* (fragmenty), Piotr Skarga, *Kazania sejmowe* (fragmenty), Jan Chryzostom Pasek, *Pamiętniki* (fragmenty).

Wyboru konkretnych utworów do opracowania dokonamy po przeanalizowaniu podręczników wiodących na rynku edukacyjnym wydawnictw oświatowych (m.in. Nowa Era, WSiP, Operon, GWO, Stentor) do nauki języka polskiego na obu poziomach kształcenia. Wyodrębnione przez nas teksty literackie zostaną podane w dwóch symultanicznie zestawionych ze sobą postaciach: tekst oryginalny z objaśnieniami językowymi i rzeczowymi oraz zredagowany zgodnie z ideą prostego języka, tj. w wersji uwspółcześnionej, łatwej do czytania, opracowanej zgodnie z wytycznymi podanymi w dokumencie *Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia*⁴⁷. Wydaje się nam to bardzo zasadne, a wręcz nieodzowne, ponieważ zależy nam, by tekst w oryginalnej formie językowej nie został zepchnięty na margines. Uwspółcześniająca modernizacja ma stanowić zaledwie przyczynek, pomost do czytelniczego spotkania z autorskim przekazem utworu. Do każdego opracowanego w ten sposób tekstu zostanie przygotowany pakiet materiałów dodatkowych, składający się z ilustracji

kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, [online], <https://dziennikustaw.gov.pl/D2024000101901.pdf> [dostęp: 2.09.2024].

⁴⁵ Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, [online], <https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf> [dostęp: 2.09.2024].

⁴⁶ Jak czytamy w dokumencie: „Teksty poznawane w całości – nie mniej niż 8 pozycji książkowych oraz wybrane przez nauczyciela teksty o mniejszej objętości, przy czym **nie można pominąć** [podkr. E.A.J. i E.G.] autorów i utworów oznaczonych gwiazdką”.

⁴⁷ *Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia*, [online], <https://www.power.gov.pl/media/13597/informacja-dla-wszystkich.pdf> [dostęp: 2.09.2024].

przybliżających treść dzieła (np. komiksów i/lub tzw. skechnotek⁴⁸) oraz kart pracy z różnego typu ćwiczeniami z zakresu wiedzy o literaturze i wiedzy o języku, wspomagającymi zrozumienie interesujących nas tekstów literackich oraz naukę języka polskiego.

Ze względu na to, że publikacja jest na razie w fazie projektowej, namysł nad jej zawartością trwa, nie jesteśmy w stanie wypunktować szczegółowych rozwiązań i wyszczególnić konkretnych ćwiczeń, które planujemy zamieścić jako dodatek do opracowania. Chcemy jednak nakreślić, jakie typy zadań (związane z jakimi umiejętnościami) widzimy jako te, które byłyby naszym zdaniem wartościowym uzupełnieniem części głównej opracowania. Część z proponowanych zadań miała by na celu kształtowanie umiejętności literackich i interpretacyjnych:

1. ćwiczenia z zakresu czytania ze zrozumieniem (wskazywanie informacji prawdziwych i fałszywych, układanie planu wydarzeń we właściwej kolejności, wybór prawidłowej odpowiedzi, łączenie informacji w pary, przyporządkowywanie danych, uzupełnienie tekstu z lukami danymi z treści lektury),
2. ćwiczenia dotyczące znajomości gatunków literackich i środków stylistycznych (nazywanie gatunków i wskazywanie ich wyznaczników; nazywanie i wskazywanie w utworze środków stylistycznych oraz określanie ich funkcji w tekście),
3. formułowanie wypowiedzi na temat danego tekstu (przykładowo recenzji, streszczenia, opowiadania, opisu).

Inne zaś wymagałyby kompetencji językowych:

4. ćwiczenia z zakresu słownictwa i frazeologii (definiowanie nazw, dobieranie synonimów, antonimów, formułowanie słowniczka nazw potrzebnych do zrealizowania zadania polegającego przykładowo na sformułowaniu opisu przeżyć bohatera, wyjaśnianie znaczenia frazeologizmów, szukanie współczesnych form dawnych frazeologizmów występujących w analizowanym tekście),
5. ćwiczenia gramatyczne (odmiana wyrazów, tworzenie wyrazów pochodnych, przekształcanie zdań),
6. ćwiczenia związane z działaniami na tekście (formułowanie planu wydarzeń, streszczenia, przekształcenia fragmentu tekstu danego na tekst współczesny o rozmaitej stylistyce).

⁴⁸ Jak można przeczytać na stronie Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, sketchnotki, „czyli notatki wizualne, to usystematyzowana i przedstawiona w formie rysunkowych wykresów wiedza w pigułce. Bazują one na naturalnej ludzkiej skłonności do myślenia obrazami. Przydadzą się uczniom na przykład jako szybka powtórka. Są bardziej atrakcyjne i łatwiej przyswajalne niż jednolity tekst. Ich obrazkowa forma ułatwia zapamiętywanie wiadomości”, *Sketchnotki*, [online], <https://gwo.pl/przedmioty/fizyka/sketchnotki> [dostęp: 29.01.2025].

W proces przygotowania monografii zaangażowane będzie zróżnicowane grono osób związanych z Wydziałem Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku: literaturoznawcy – eksperci z zakresu literatury dawnej, językoznawcy – historycy języka i specjalizujący się w polszczyźnie współczesnej, studenci⁴⁹ – głównie zrzeszeni w Studenckim Kole Naukowym Edytorów i Metodyków „Asterysk”, kształtujący swoje umiejętności w zakresie przygotowywania materiałów dydaktycznych i prac redakcyjnych. Opracowanie pozwoli w związku z tym zintegrować środowisko akademickie i stworzyć okazję do nabywania i pogłębiania umiejętności filologicznych i metodycznych przez studentów.

Uwspółcześniona transkrypcja kanonicznych tekstów literatury epok dawnych wraz z dodatkowymi materiałami w postaci komiksów, sketchnotek i kart ćwiczeń ma pomóc w wyrabianiu i rozwijaniu zdolności ich rozumienia, zniwelowaniu obcości ich języka, wprowadzaniu w świat kultury polskiej, kształceniu postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstaw tożsamości narodowej. Uproszczona translacja ma zatem niejako torować drogę, stwarzać ścieżki dostępu do tekstu oryginału, ale w taki sposób, by nie tracić go z czytelniczego horyzontu. Jak już podkreślałyśmy, naszą intencją nie jest zastąpienie tekstu oryginalnego, lecz jego objaśnienie, „przetłumaczenie” z polszczyzny dawnej na polszczyznę współczesną. Oczywiście i kluczowe jest dla nas to, że uczeń musi również obcować z pierwotną wersją tekstu literackiego, nie zaś opierać się wyłącznie na jego uproszczonej wersji.

Prezentowane w niniejszym artykule opracowanie planujemy z myślą o osobach, dla których taki materiał mógłby być szczególnie pomocny. Mając na uwadze to, że nie da się w pełni przewidzieć grupy odbiorczej, zakładamy, że nasza propozycja może zyskać zainteresowanie następującego grona:

1. uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, poznających na lekcjach języka polskiego teksty literackie z dawnych epok. Opublikowane materiały mogą być przydatne zarówno w procesie kształcenia literackiego, kulturowego

⁴⁹ Studenci filologii polskiej i filologii polskiej nauczycielskiej, głównie ci należący do Studenckiego Koła Naukowego Edytorów i Metodyków „Asterysk” oraz Studenckiego Koła Naukowego Klub Humanistów, działających przy Wydziale Filologicznym UwB, mają już doświadczenie w przygotowywaniu materiałów dydaktycznych. Efektem ich pracy są cztery tomiki *Nowa matura ustna z języka polskiego. Przykładowe opracowania zagadnień egzaminacyjnych*, zawierające propozycje sformułowania wypowiedzi argumentacyjnej. Publikacja dostępna jest na stronie internetowej Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku, [online], rub.uwb.edu.pl [dostęp: 2.09.2024]. Więcej na temat tej publikacji piszemy w artykule: E.A. Jurkowska, E. Gorlewska, *Studenci maturzystom. Nowa matura ustna z języka polskiego. Przykładowe opracowania zagadnień egzaminacyjnych jako projekt edukacyjnego wsparcia kształcenia literacko-kulturowego i językowego w szkole ponadpodstawowej*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), X, Białystok 2024, s. 13–43.

- i językowego oraz samokształcenia uczniów, jak i w procesie przygotowania do egzaminu ósmoklasisty i maturalnego;
2. osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, mających trudności zarówno ze zrozumieniem tekstu staropolskiego, jak i z korzystaniem z tradycyjnych form publikacji (z tego względu opracowanie będzie miało również postać dokumentu dostępnego cyfrowo);
 3. obcokrajowców uczących się języka polskiego (w tym dzieci z doświadczeniem migracji, które kształcą się w polskich szkołach), chcących poznać ważne dzieła klasyki literatury polskiej;
 4. dzieci i młodzież ze szkół polonijnych, mających potrzebę poznawania utworów literatury polskiej, pielęgnowania wartości języka ojczystego, dbania o jego znaczenie w budowaniu tożsamości osobowej oraz wspólnoty narodowej;
 5. studentów pierwszych roczników filologii polskiej, dla których opracowanie to może być przydatne na początkowym etapie obcowania z tekstem staropolskim na poziomie akademickim;
 6. nauczycieli polonistów, dla których przygotowywana publikacja może stanowić pomoc w procesie nauczania literatury dawnej.

Proponowany projekt jest innowacyjny, gdyż w jego efekcie na rynek wydawniczy zostanie wprowadzona monografia, jakiej w polskiej przestrzeni publikacyjnej wciąż brakuje – adaptująca teksty dawne, omawiane w szkole na różnych etapach kształcenia polonistycznego. Wprowadzenie na rynek publikacji tego rodzaju stanowi formę wsparcia osób o szczególnych potrzebach edukacyjnych i wpisuje się w potrzebę rozwoju społecznego, pokazuje również społeczną użyteczność literaturoznawstwa i językoznawstwa.

5. Podsumowanie

Naszym zdaniem przywołane przedsięwzięcie ma duże szanse powodzenia z uwagi na współczesne potrzeby edukacyjne, coraz częściej odnoszące się do rozmaitych szczególnych potrzeb uczniów. Jak wiemy z doświadczenia dydaktycznego, teksty literatury dawnej nastręczają problemów nawet studentom filologii polskiej, nie mówiąc już o znacznie młodszych i niekoniecznie szczególnie zainteresowanych tym fragmentem polskiej kultury uczniach szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Wydaje nam się, że warto taką monografię przygotować, mierząc się z licznymi, jak sądzimy, dylematami i trudnościami, z jeszcze innego powodu: studenci polonistyki, zwłaszcza przyszli nauczyciele, powinni mieć

umiejętności przekładania tekstów dawnych „z polskiego na polski”, ponieważ będą mierzyć się z tą materią w swojej pracy zawodowej. Realizacja planowanej przez nas monografii umożliwi im nabycie – choćby w małym stopniu – kompetencji w zakresie pracy z trudnym tekstem literackim w powiązaniu z zagadnieniami językowymi.

Wyrażamy nadzieję, że publikacja ta przyczyni się do inkluzji i równouprawnienia poprzez kulturę oraz edukację kulturową, pomoże w zapobieganiu problemowi wykluczenia społecznego. Ma ona także za zadanie kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym.

Przygotowanie publikacji otwiera ponadto pole do badawczego namysłu nad zjawiskiem uwspółcześniania dawnych utworów, nad narzędziami literaturoznawczymi i językoznawczymi, niezbędnymi do przeprowadzenia takiego procesu, a także nad jego konsekwencjami natury tekstowej, interpretacyjnej i edukacyjnej. Mamy nadzieję, że praca nad nią stanie się także przyczynkiem do refleksji m.in. nad kwestiami natury semantycznej, aksjologicznej, inwencyjnej czy problemowej. Sądzymy także, że dzięki temu projektowi poznawanie i recepcja literatury dawnej stanie się domeną nie tylko badaczy szeroko pojętej staropolszczyzny. Pozwoli także studentom zrzeszonym w kole naukowym, najmłodszym uczestnikom procesu naukowo-dydaktycznego, na rozwijanie różnego typu kompetencji merytorycznych i miękkich, niezbędnych w prowadzeniu badań naukowych i promocji ich wyników w kraju i poza jego granicami.

BIBLIOGRAFIA

- Burzyńska-Kamieniecka A., *Praktyka upraszczania tekstów w dydaktyce języka polskiego jako obcego (dawniej i dziś)*, „Oblicza Komunikacji” 2019, 11, s. 169–186.
- Ciborowski M., *Instrukcja tworzenia dokumentów dostępnych cyfrowo w Politechnice Białostockiej*, [online], <https://pb.edu.pl/wp-content/uploads/2020/09/Instrukcja-tworzenia-dokumentow-dostepnych-cyfrowo-w-Politechnice-Bialostockiej.pdf> [dostęp: 1.09.2024].
- Cudak R., *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, A. Achtełik, M. Kita, J. Tambor (red.), 2, Katowice 2010, s. 117–129.
- Czerkies T., *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków 2012.
- Dąbrówka A., *Zmartwychwstanie Kochanowskiego?*, [online], <https://teatrologia.pl/recenzje/andrzej-dabrowka-zmartwychwstanie-kochanowskiego> [dostęp: 2.09.2024].
- Iluk J., *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*, Wrocław 2012.

- Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia*, [online], <https://www.power.gov.pl/media/13597/informacja-dla-wszystkich.pdf> [dostęp: 2.09.2024].
- Jackowska W., *Idea prostego języka, czyli efektywna komunikacja nie tylko w biznesie*, [online], <https://www.karierawfinansach.pl/artykul/wiadomosci/prosty-jezyk-komunikacja-w-biznesie> [dostęp: 1.09.2024].
- Jak tworzyć dostępne dokumenty tekstowe w edytorze MS Word? (podstawy)*, [online], <https://www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/jak-tworzyc-dostepne-dokumenty-tekstowe-w-edytorze-ms-word> [dostęp: 1.09.2024].
- Jankowska M., *Uniwersalne projektowanie w edukacji*, [online], <https://kidsview.pl/uniwersalne-projektowanie-w-edukacji> [dostęp: 1.09.2024].
- Janus-Sitarz A., *Klasyka literacka w szkole. Poszukiwanie drogi do czytelnika lub drugie życie lektury*, [w:] *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2019, s. 83–94.
- Jarniewicz J., *Literatura w niebycie*, „Tygodnik Powszechny” 2015, 35, [online], <https://www.tygodnikpowszechny.pl/literatura-w-niebycie-29775> [dostęp: 2.09.2024].
- Jaskółowa E., *Polemika ze średniowiecznym ideałem świętości. Szkolne „kontynuacje i nawiązania” w perspektywie intertekstualnej*, [w:] *Interpretacje i metodologie. Studia z dydaktyki literatury polskiej*, A. Opacka (red.), Katowice 1997, s. 26–40.
- Jaskółowa E., *Trudne lekcje poezji*, [w:] *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, A. Janus-Sitarz, A. Handzel, A. Kania, A. Kulig (red.), Kraków 2015, s. 125–138.
- Johnston B., *Od tłumacza/Translator’s note*, [w:] J. Kochanowski, *The Envoys*, translated by B. Johnston, Introduction by K. Koehler, Kraków 2007, s. XL.
- Jurkowska E.A., Gorlewska E., *Studenci maturzystom. „Nowa matura ustna z języka polskiego. Przykładowe opracowania zagadnień egzaminacyjnych” jako projekt edukacyjnego wsparcia kształcenia literacko-kulturowego i językowego w szkole ponadpodstawowej*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, E. Awramiuk, K. Szamryk (red.), X, Białystok 2024, s. 13–43.
- Jurkowska E.A., *„Wydanie sejmowe” „Dzieł wszystkich” Jana Kochanowskiego – edytorskie opus magnum i jego „powrót z przeszłości”*, [w:] *„Powroty do przeszłości”. Literatura i kultura lat 80. i jej współczesna recepcja*, W. Gardocki, D. Piechota (red.), Białystok 2022, s. 51–62.
- Kaniewski J., *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, „Polonistyka” 2005, 2, s. 40–46.
- Karkuta D., *Uczynić tradycję bliższą uczniowskim doświadczeniom – refleksje o współczesnym czytaniu poezji w szkole ponadpodstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia” 2021, 12 (330), s. 350–365.
- Knopik T., Papuda-Dolińska B., Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., *Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 2021, 42, s. 53–69.
- Kresa M., *Prosty język w komunikacji akademickiej*, [online], <https://www.uw.edu.pl/prosty-jezyk-w-komunikacji-akademickiej> [dostęp: 1.09.2024].

- Liszewska Z., „*Odprawa posłów greckich*”, reż. Maciej Wojtyszko, [online], <https://culture.pl/pl/dzielo/odprawa-poslow-greckich-rez-maciej-wojtyszko> [dostęp: 1.09.2024].
- Maciej Wojtyszko: „*Odprawa posłów greckich*” w transkrypcji Antoniego Libery to sztuka współczesna, [online], <https://www.polskieradio.pl/8/404/artykul/3276714,maciej-wojtyszko-odprawa-poslow-greckich-w-transkrypcji-antoniego-libery-to-sztuka-wspolczesna> [dostęp: 1.09.2024].
- Matyjaszczyk-Łoboda O., *Prosty język jako narzędzie do adaptacji tekstów na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego*, „*Oblicza Komunikacji*” 2019, 11, s. 187–200.
- Motyka M., *Projektowanie uniwersalne – dostępność i uczestnictwo dla wszystkich. Doświadczenia polskie*, [online], <https://niezostawiamczytelnika.sbp.pl/wp-content/uploads/2021/11/Projektowanie-uniwersalne---dostepnosc-i-uczestnictwo-dla-wszystkich-1.pdf> [dostęp: 1.09.2024].
- Nijakowska J., *Inkluzja: obecność, uczestnictwo, dostępność*, „*Języki Obce w Szkole*” 2022, 4, [online], <https://jows.pl/artykuly/inkluzja-obecnosc-uczestnictwo-dostepnosc> [dostęp: 1.09.2024].
- Pasieka M., *Co czytać? Czyli o tekstach dla średnio zaawansowanych*, „*Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne dla cudzoziemców*” 1998, 10, s. 243–249.
- Piekot T., Zarzeczny G., Maroń E., *Standard plain language w polskiej sferze publicznej*, [w:] *Lingwistyka kryminologiczna*, M. Zaśko-Zielińska, K. Kredens (red.), Wrocław 2019, s. 197–214.
- Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, [online], <https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf> [dostęp: 2.09.2024].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, język polski*, [online], <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 2.09.2024].
- Powstań przekłady dzieł staropolskich*, [online], <https://instytutksiazki.pl/aktualnosc,2,powstana-przeklady-dziel-staropolskich,1406.html> [dostęp: 1.09.2024].
- Prosty język jest dla wszystkich – rozmowa z prof. dr. hab. Pawłem Nowakiem*, [online], <https://www.umcs.pl/pl/aktualnosc,28839,prosty-jezyk-jest-dla-wszystkich,143322,html> [dostęp: 1.09.2024].
- Próchniak W., *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin 2012.
- Przepisywanie kanonu. Zagadnienia modernizacji języka literatury dawnej*, [online], <https://teatrnn.pl/przepisywanie/resume> [dostęp: 1.09.2024].
- Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku, [online], rub.uwb.edu.pl [dostęp: 2.09.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, [online], <https://dziennikustaw.gov.pl/D2024000101901.pdf> [dostęp: 2.09.2024].

- Rybka M., Wrześniewska-Pietrzak M., *Uczeń cudzoziemski wobec języka staropolskich tekstów przed egzaminem ósmoklasisty – perspektywa glottodydaktyczna*, [w:] *Język staropolskich tekstów. Nowe odczytania, analizy, interpretacje*, A. Słoboda, M. Kuźmicki (red.), Poznań 2022, s. 183–219.
- Rzepecki S., *Koncepcja projektowania uniwersalnego*, [online], <https://cewis.uw.edu.pl/projektowanie-uniwersalne-koncepcja-i-zrodla-wiedzy> [dostęp: 1.09.2024].
- Rzeźnicka-Krupa J., *Edukacja, różnica i strategie inkluzji w perspektywie założeń edukacji włączającej*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2023, 92 (4), s. 8–18.
- Seretny A., *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków 2006, s. 243–280.
- Seretny A., *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*, [w:] *Literatura polska w świecie. Zagadnienia odbioru i recepcji*, R. Cudak (red.), 1, Katowice 2006, s. 292–306.
- Sketchnotki*, [online], <https://gwo.pl/przedmioty/fizyka/sketchnotki> [dostęp: 29.01.2025].
- Szałasta-Rogowska B., *Nie jestem turystą. Poezja emigracyjna na zajęciach lektoratowych*, [w:] *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), 2, Katowice 2010, s. 147–160.
- Szelachowski W., *Wstęp*, [w:] *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*, tłumaczenie z polskiego: Wojciech Szelachowski, Białystok 2022, s. 3.
- Szymik E., *Bariery w odbiorze lektur szkolnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2005, 1–2 (26–27), s. 181–193.
- Uniwersalne projektowanie w edukacji*, [online], https://ibe.edu.pl/images/KAPP/Uniwersalne_projektowanie_w_educacji.pdf [dostęp: 1.09.2024].
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz.U. 2019 poz. 1696, [online], <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001696/U/D20191696Lj.pdf> [dostęp: 1.09.2024].
- Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych, Dz.U. 2019 poz. 848, [online], <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000848/U/D20190848Lj.pdf> [dostęp: 1.09.2024].
- Zieniewicz A., *Kanon możliwy, kanon konieczny, kanon normatywny*, [w:] *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, P. Garncarek, P. Kajak, A. Zieniewicz (red.), Warszawa 2010, s. 65–73.

Marek Wiśniewski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-mail: mawisnia@umk.pl
ORCID: 0000-0002-4757-7988

Iwona Kaproń-Charzyńska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-mail: ikap@umk.pl
ORCID: 0000-0001-5798-2592

**MORFOLOGIA W KSZTAŁCENIU POLONISTYCZNYM –
WYBRANE PROBLEMY TEORETYCZNE**

ABSTRAKT

W artykule została podjęta problematyka nauczania morfologii w odniesieniu do treści kształcenia prezentowanych na poziomie akademickim w ramach gramatyki opisowej języka polskiego. Do tej pory teoria nauczania i uczenia się wymienionego przedmiotu, czy szerzej – kształcenia językowego, była przedmiotem zainteresowania na niższych, przedakademickich etapach edukacji. W związku z tym celem autorów jest przedstawienie opisu zjawisk morfologicznych oraz słowotwórczych (na przykładzie jednotematycznych formacji rzeczownikowych), który zapewniłby spójne pod względem terminologicznym i metodologicznym nauczanie treści obejmujących różne przedmioty mieszczące się w nurcie językoznawstwa synchronicznego. Tak sformułowany cel autorzy realizują poprzez wzbogacenie opisu zagadnień morfologicznych i słowotwórczych o elementy pragmatyki językowej. Stosują dwie metody badań naukowych: analizę i krytykę piśmiennictwa oraz analizę i konstrukcję logiczną, by pokazać możliwość powiązania nauczania gramatyki z praktyką mowną.

Słowa kluczowe: morfologia, słowotwórstwo, kształcenie polonistyczne, lingwodydaktyka, poziom akademicki

ABSTRACT

MORPHOLOGY IN POLISH LANGUAGE EDUCATION –
SELECTED THEORETICAL PROBLEMS

This paper deals with the problem of teaching morphology in relation to the content of education presented at the academic level within the framework of descriptive grammar of the Polish language. So far the theory of teaching and learning of the above mentioned subject, or more broadly – language education, has been a subject of interest at lower, pre-academic stages of education. In connection with this, the aim of the authors is to present a description of morphological and word-formation phenomena (using the example of single-theme noun formations), which would ensure consistent teaching of content in terms of terminology and methodology, covering various subjects falling within the stream of synchronic linguistics. The authors realize this goal by enriching the description of morphological and word-formation issues with elements of language pragmatics. They use two methods of scientific research, i.e. analysis and criticism of literature, and analysis and logical construction, to show the possibility of linking grammar teaching with speech practice.

Keywords: morphology, word formation, Polish studies, linguodidactics, academic level

1. Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań w artykule jest opis zjawisk morfologicznych charakterystycznych dla współczesnej polszczyzny. Problematyka morfologiczna, obok zagadnień fonetycznych, fonologicznych oraz składniowych, prezentowana jest w ramach przedmiotu studiów nazywanego gramatyką opisową¹. Sądzymy, że kwestiom morfologicznym warto poświęcić uwagę z różnych powodów. Dwa z nich uznaliśmy za istotne merytorycznie impulsy do pogłębionej refleksji, skorelowane z celami niniejszego opisu.

W pierwszej kolejności zwracamy uwagę na fakt, że teoria nauczania i uczenia się gramatyki opisowej języka polskiego do tej pory była przede wszystkim przedmiotem zainteresowania badaczy skupionych na problemach teorii i prak-

¹ Tradycyjnie gramatyka jako składowa wiedzy o języku obejmuje środki i reguły morfologiczne oraz syntaktyczne (por. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, K. Polański (red.), Wrocław 1999, s. 208), jednak w nauczaniu włącza się do niej również fonetykę i fonologię, choć nie ma w języku aktywnych reguł syntezy głosek – dźwięki stanowią bowiem jedynie tworzywo dla jednostek wyższego rzędu (por. A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa 2003, s. 18).

tyki kształcenia językowego na niższych etapach edukacji², rzadziej na poziomie akademickim³. Przyjmujemy, że refleksja dotycząca edukacji językowej powinna obejmować dwa ściśle ze sobą skorelowane komponenty: określenie rejestru zagadnień prezentowanych w cyklu kształcenia pod nazwą „nauka o języku” i wypracowanie metod umożliwiających przyswojenie wiedzy o języku polskim w celu rozwijania kompetencji (meta)lingwistycznych i komunikacyjnych⁴. Zaproponowane niżej rozwiązania, dotyczące pierwszego z wymienionych aspektów nauczania morfologii jako komponentu kształcenia polonistycznego na poziomie akademickim, traktujemy jako próbę przedstawienia alternatywnych rozstrzygnięć teoretycznych względem proponowanych w dotychczasowej literaturze⁵.

² Por. np. M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994; K. Bakula, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997; *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), Warszawa 2004; E. Horwath, *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), Kraków 2014, s. 63–85; J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), Kraków 2014, s. 17–43; J. Nocoń, *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, „Edukacja” 2015, 1 (132), s. 81–96; M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016; J. Nocoń, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018; M. Pamula-Behrens, M. Szymańska, *Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego*, [w:] *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, A. Rozumko, E. Awramiuk (red.), Białystok 2018, s. 13–27.

³ Por. np. E. Teodorowicz-Helmann, *Gramatyka uniwersytecka – po co? I dla kogo?*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1988, 10, s. 365–371; J. Nocoń, *Podejścia do nauki o języku w dydaktyce języka polskiego jako L1*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2020, 11 (315), s. 27–38; U. Andrejewicz, *Jakiego rodzaju są rzeczowniki rodzaju żeńskiego, czyli kategoria rodzaju w kształceniu językowym*, [w:] *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, A. Rozumko, E. Awramiuk (red.), Białystok 2018, s. 65–78.

⁴ W związku z tym podejmowane przez nas zagadnienia sytuujemy w ramach lingwodydaktyki, stanowiącej część dydaktyki języka polskiego. W jej ramach badacze koncentrują się właśnie, z jednej strony, na zagadnieniach rozwijania i doskonalenia umiejętności komunikacyjnych oraz systemowej kompetencji językowej, z drugiej zaś – na zagadnieniach nauki o języku (por. J. Nocoń, *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana” 2012, 5, s. 50).

⁵ Za rejestry zagadnień z zakresu morfologii można uznać sylabusy przedmiotów odnoszące się do nauczania gramatyki języka polskiego na poziomie akademickim. Te bazują na uznanej literaturze przedmiotu, w tym na klasycznych już opracowaniach, por. np. R. Grzegorzczkowska, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa 1984; *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), t. 2: *Morfologia*, Warszawa 1998; J. Strutyński, *Gramatyka polska*, Kraków 1997; H. Wróbel, *Gramatyka języka polskiego: podręcznik akademicki*, Kraków 2001; M. Bańko, *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa 2002; A. Nagórko, *Zarys gramatyki...*; A. Nagórko, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa 2010). Nieliczne są natomiast publikacje autorów podejmujących refleksję z perspektywy dydaktyki, por. przypis 3.

W dalszej kolejności zwracamy uwagę na to, że polonistyczna edukacja językowa na interesującym nas poziomie jest realizowana w ramach rozmaitych przedmiotów. W wielu wypadkach nawet jeśli należą one do tego samego synchronicznego nurtu badawczo-obserwacyjnego, różnią się pod względem przyjętych założeń metodologicznych, a w konsekwencji są zróżnicowane w aspekcie terminologiczno-opisowym. Taki stan rzeczy nie jest pożądany z metodycznego punktu widzenia, nie warunkuje bowiem możliwości osiągnięcia przez studentów optymalnego poziomu projektowanych celów kształcenia. Przyjmujemy założenie, że dydaktyka akademicka jako specyficzna sfera działalności wymaga przemyślnych rozstrzygnięć i innowacyjnych działań, które będą uwzględniały kompletność merytoryczną nauczanych treści, jednolitość aparatu pojęciowo-terminologicznego oraz czytelność i zrozumiałość dla odbiorców. W świetle tego wyznaczamy sobie drugi cel, jakim jest przedstawienie propozycji wzbogacenia opisu zagadnień morfologicznych o elementy pragmatyki językowej, a tym samym wyraźniejsze powiązanie nauczania gramatyki z praktyką mówienia (pisanie) oraz uspoźnienie nauczania innych przedmiotów językoznawczych na studiach wyższych, takich jak leksykologia, semantyka leksykalna, językoznawstwo ogólne, stylistyka praktyczna, kultura języka czy etyka i estetyka wypowiedzi. Ze względu na szczupłe ramy niniejszej publikacji po przedstawieniu propozycji rozstrzygnięć metodologicznych zawężamy perspektywę do charakterystyki zjawisk słowotwórczych dotyczących derywatów rzeczownikowych. Na ich przykładzie pokażemy, jak zaproponowane przez nas rozwiązania analityczno-interpretacyjne służą metodologicznie spójnemu opisowi struktury, semantyki i pragmatyki współczesnych polskich jednotematycznych rzeczownikowych formacji słowotwórczych⁶.

W realizacji przedstawionych wyżej celów korzystamy z dwóch metod badań naukowych – analizy i krytyki piśmiennictwa (por. załączona bibliografia) oraz analizy i konstrukcji logicznej⁷.

2. Proponowane rozstrzygnięcia metodologiczne

Zrozumienie zaproponowanych przez nas rozwiązań dotyczących zagadnień morfologicznych wymaga objaśnienia kilku merytorycznie ważnych faktów z zakresu semiotyki i teorii języka: a) istoty znaków językowych, b) charakterystyki

⁶ W prezentowanych tutaj rozwiązaniach analityczno-interpretacyjnych – choć nie wprost, wyraźnie nawiązujemy do ustaleń teoretycznych zawartych w publikacji: M. Wiśniewski, I. Kaproń-Charzyńska, *Morfologia współczesnego języka polskiego. Zagadnienia ogólne. Słowotwórstwo*, Toruń 2024.

⁷ Por. J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002, s. 72–74.

treści komunikowanych przez znaki językowe, c) klasyfikacji znaków ze względu na typ komunikowanych treści, d) klasyfikacji wyrażen językowych na podstawie różnic ich znaczeniowego odniesienia przedmiotowego.

Znak językowy definiujemy jako wyrażenie mające postrzeganą zmysłowo formę (najczęściej brzmieniową lub graficzną), z którą na mocy systemowych konwencji semiotycznych powiązana została treść nazywana znaczeniem. Systemowe połączenie formy znaku z jego konwencjonalną treścią oznacza, że rozumienie znaku jest niezależne zarówno od woli poszczególnych użytkowników języka, jak i od sytuacji, w której znak został użyty w celach komunikacyjnych⁸. Inspirując się myślą Andrzeja Bogusławskiego⁹, przypisane znakom językowym znaczenie interpretujemy jako charakterystyczne dla danego znaku konwencjonalne treści motywowane reprezentatywnie (TMRep). W naszym ujęciu mogą one być trojakięgo typu, dlatego wyróżniamy trzy znaczeniowe podklasy znaków:

- A. Mające TMRep odsyłające do zjawisk pozajęzykowych, np.: *kup-*; *pięć-*; *piękn-*; *róż-* w komunikatach typu:
 - (1) *Kup pięć pięknych róż.*
 - (2) *Kupię piękne róże.*
- B. Mające TMRep odsyłające do rzeczywistości językowej, stanowiące komentarze do elementów tekstu czy czynności mownych uczestników aktu komunikacyjnego, np. *chyba*, *aż*, *tylko* itp. w komunikatach typu:
 - (3) *Chyba kupię tylko pięć róż.*
 - (4) *Kup aż dziewięć róż.*
- C. Mające TMRep odsyłające do rzeczywistości językowej i informujące o wewnątrztekstowych relacjach między składnikami komunikatu, np.: *-ø*; *-my*; *-cie*; *-e*; *-ych*; *-q*; *-ę* itp. w komunikatach typu:
 - (5) *Kup-ø dziewięć-ø róż-ø.*
 - (6) *Kup-my piękn-q róż-ę.*

Znaki wyróżnione wyżej w podpunkcie A) interpretujemy jako mające znaczenia leksykalne. Znaki konstytuujące podklasę B) to jednostki o znaczeniach meta tekstowych. Natomiast znaki wyróżnione w podpunkcie C) uznajemy za jednostki o znaczeniach gramatycznych (paradygmatycznych).

Zwróćmy uwagę na następujący komunikat:

- (7) *Stało tam wiadr-(o) na różnorodne odpady, a za nim wiader-k(o) na suche śmieci.*

⁸ Encyklopedia językoznawstwa ogólnego..., s. 699–700.

⁹ A. Bogusławski, Właściwości pragmatyczne wyrażen równoznacznych. Projekt schematu, „Pamiętnik Literacki” 1973, 64/3, s. 121–151.

W wyżej cytowanym wypowiedzeniu, por. (7), pojawiają się wyrażenia *wiadr + o* oraz mające bardziej rozbudowaną strukturę *wiader + k + o*. Zgodnie z rozróżnieniami zaproponowanymi wyżej zinterpretujemy je w następujący sposób. *Wiadr(o)* to połączenie wyrażenia *wiadr-* mającego znaczenie leksykalne oraz znaku językowego o kształcie *-o* mającego znaczenie gramatyczne. Częstka *wiadr-* ma TMRep wskazujące typ pojemnika (oznacza konwencjonalnie określony element rzeczywistości pozajęzykowej); częstka *-o* ma TMRep informujące o relacjach wewnątrztekstowych – jest wykładnikiem mianownikowości i liczby pojedynczej. Wyrażenie *wiader- k(o)* ma bardziej rozbudowaną strukturę, gdyż składa się z trzech znakowych elementów językowych, por.: *wiader-* to wyrażenie o znaczeniu leksykalnym, mające TMRep (niezależnie od sytuacji komunikacyjnej i woli użytkowników języka wskazuje typ pojemnika, a więc konwencjonalnie określony element rzeczywistości pozajęzykowej); *-k-* to także wyrażenie będące znakiem o znaczeniu leksykalnym, ma TMRep informujące o małych rozmiarach elementu rzeczywistości pozajęzykowej (taka interpretacja omawianego wyrażenia ma systemowy charakter, co oznacza, że jest niezależna od woli uczestników aktu mowy i od sytuacji, w której ten akt się odbywa); częstka *-o* identyfikowana w strukturze charakteryzowanej formą *wiaderko* – tak samo jak w wypadku wcześniej omawianego rzeczownika *wiadro* ma znaczenie gramatyczne (niezależne od sytuacji komunikacyjnej i woli uczestników aktu mowy) – jest reprezentatywnie motywowanym wykładnikiem mianownikowości i pojedynczości.

W związku z powyższym stwierdzamy, że zarówno rzeczownik *wiadr(o)*, jak i spokrewnione z nim wyrażenie *wiader-k(o)* to jednostki komunikujące – co prawda – rozmaite sumy jedynie TMRep, por.:

- *wiadr + o* to suma treści leksykalnych (typ pojemnika) oraz treści gramatycznych (mian. i lp.);
- *wiader + k + o* to suma treści leksykalnych (mały pojemnik zwany wiadrem) oraz treści gramatycznych (mian. lp).

Nieco inną sytuację zaobserwujemy w wypadku wyrażen *Heleno* i *Helenko*, pojawiających się w strukturze cytowanych niżej wypowiedzeń:

(8) *Pani Helen(o), kupmy róże.*

(8a) *Pani Helen-k(o), kupmy róże.*

Jeśli komunikaty te skierowane są do tej samej kobiety mającej na imię *Helena*, to treści komunikowane przez przykładowo porównywane formy wołaczowe należy interpretować następująco:

Heleno, por. (8), to forma składająca się z dwóch znakowych wyrażen językowych, a mianowicie: *Helen-* to częstka o leksykalnych TMRep, wskazuje bowiem

element rzeczywistości pozajęzykowej¹⁰; -o to znak mający gramatyczne TMRep – na mocy systemowych reguł jest wykładnikiem wołacza i liczby pojedynczej.

Helenko, por. (8a), to forma składająca się z trzech znakowych wyrażen językowych, a mianowicie: *Helen-* to częśćka o leksykalnych TMRep (por. wyżej); *-k-* to znak, który w odróżnieniu od wcześniej charakteryzowanej częśćki o takim samym kształcie zidentyfikowanej w strukturze wyrażenia *wiaderko*, por. (7), nie sygnalizuje małych rozmiarów obiektu z rzeczywistości pozajęzykowej (w omawianym wypadku Heleny), do którego zwraca się nadawca; *-o* to znak mający reprezentatywnie motywowane znaczenie gramatyczne – na mocy systemowych reguł jest wykładnikiem wołacza i liczby pojedynczej.

Trzeba jednakże rozstrzygnąć, czego o Helenie dowiadujemy się na podstawie użytej przez nadawcę częśćki *-k-* w zastosowanej przez niego apostroficznej formie *Helen-k-o*. Treściami motywowanymi reprezentatywnie (TMRep), które nadawca komunikuje za pośrednictwem tej właśnie częśćki, są wszelkie informacje dotyczące tego, o kim (o czym) mówi nadawca i co orzeka o interesującym go elemencie rzeczywistości. To natomiast, jak mówi o zjawisku stanowiącym przedmiot jego wypowiedzi, to treści motywowane pozareprezentatywnie (TMPRep)¹¹. W wypadku omawianej formy *Helenko*, por. (8a), ze względu na użycie przez nadawcę częśćki *-k-* dowiadujemy się, że Helena będąca odbiorcą komunikatu jest dobra (miła, ciepła i serdeczna). Tego typu informacje należy zatem uznać za TMRep znamienne dla aktualnie analizowanej częśćki *-k-*. Zwróćmy uwagę, że ze wskazanym wyżej pozytywnym sposobem postrzegania Heleny przez nadawcę skorelowany jest jego pozytywny stosunek do adresatki komunikatu. Zwraca się więc do niej nie w sposób oficjalny, lecz familiarnie. Użyta w apostrofie *Helenko* częśćka *-k-* jest w związku z tym znakiem komunikującym nie tylko TMRep, ale także TMPRep. Z woli nadawcy sygnalizuje jego ciepły stosunek do adresatki komunikatu. Staje się tym samym wykładnikiem pragmatycznego nacechowania wyrażenia *Helenko*.

Podsumowując dotychczasowe obserwacje, stwierdzimy, że wołaczowa forma *Helenko* użyta w funkcji apostrofy w wypowiedzeniu (8a) jest sumą wyżej wskazanych leksykalnych oraz gramatycznych TMRep, które połączone zostały z komunikowanymi przez częśćkę *-k-* TMPRep o familiarnym stosunku mówiącego do odbiorcy.

¹⁰ Nazwom własnym, desygnującym indywidualne obiekty, nie przypisuje się znaczenia denotacyjnego (znaczeń w sensie logicznym), natomiast przypisuje się konotacje kulturowo-semantyczne (*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego...*, s. 246–247; I. Szczepankowska, *Semantyka i pragmatyka językowa. Słownik podstawowych pojęć z zadaniami i literaturą przedmiotu*, Białystok 2011, s. 106).

¹¹ Por. A. Bogusławski, *Właściwości pragmatyczne...*, s. 121–151.

Na podstawie dotychczasowych ustaleń postulujemy dychotomiczny podział jednostek językowych na następujące podklasy: a) użyte przeźroczyscie; b) użyte nieprzeźroczyscie.

Do pierwszego zbioru zaliczymy wszelkie znaki językowe, które komunikują jedynie TMRep. Taki właśnie charakter mają wszystkie wyrażenia występujące w strukturze wyżej cytowanych wypowiedzeń (1)–(8). Niezależnie od tego, jaki użytkownik współczesnej polszczyzny zastosuje w konstruowanym komunikacie znaki typu *kup-ø*; *pięć-ø*; *piękn-yh*; *róż-ø*; *piękn-e*; *wiadr-o*; *wiader-k-o*, i niezależnie od sytuacji, w której to uczyni, przykładowo podane jednostki rozumiane będą tak samo. Są one bowiem sumami określonych TMRep.

Do drugiego podzbioru zaliczymy natomiast jednostki użyte nieprzeźroczyscie, czyli takie, których komponenty komunikują TMRep, ale jest pośród nich przynajmniej jeden składnik nacechowany pragmatycznie, a więc taki, który komunikuje TMPRep. Rozumienie takich jednostek zdeterminowane jest sytuacyjnie lub jest uzależnione od woli mówiącego. Przykładem jest tu spieszczenie *Helenko* użyte w wypowiedzeniu (8a). Identyfikowana w jego strukturze częśćka *-k-* została użyta przez nadawcę jako wykładnik jego pozytywnego stosunku do odbiorcy komunikatu. W innych sytuacjach komunikacyjnych może być jedynie reprezentatywnie motywowanym sygnałem młodości odbiorcy, np. wówczas, gdy nadawca zwraca się do dziewczynki mającej na imię Helena.

Zaproponowane rozstrzygnięcia stanowią podstawę do rozważań na temat istoty podstawowych jednostek morfologicznego podsystemu polszczyzny, czyli morfemów oraz ich tekstowych realizacji nazywanych morfami, i ułatwiają integrację treści edukacyjnych prezentowanych w ramach rozmaitych przedmiotów dydaktycznych, np. gramatyki opisowej z kulturą języka, semantyką, leksykologią, pragmatyką.

Termin *morfem* oznacza każdy najmniejszy, niepodzielny znakowy element językowy¹². Morfemami są zatem jednostki, które na mocy systemowych konwencji muszą komunikować jakieś TMRep. Muszą więc mieć jakieś znaczenie – leksykalne, metatekstowe albo gramatyczne.

Przykładowo przeanalizujmy następujące wypowiedzenie:

(9) *Chyba dziś kupię żonie jakieś czekoladki.*

W jego strukturze pojawiają się jednostki mające następujące ogólnie scharakteryzowane znaczenia:

chyba – nadawca nie ma pewności, czy dziś kupi żonie czekoladki;

¹² Por. R. Laskowski, *Zagadnienia ogólne morfologii*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), t. 2, Warszawa 1998, s. 65.

dziś – w dniu, w którym odbywa się akt mowy;

kupię – nadawca nabędzie jakiś przedmiot, płacąc za niego określoną sumę pieniędzy;

żonie – kobiecie, z którą nadawca pozostaje w zalegalizowanym związku;

jakiś – nadawca nie określa dokładnie cech kupowanych czekoladek; jest mu obojętne, jakie one będą;

czekoladki – małe czekolady, czyli wyroby cukiernicze z miazgi kakaowej niewielkich rozmiarów i w różnych kształtach.

Niektóre ze wskazanych wyżej jednostek są znaczeniowo niepodzielne, np. wyrażenie *chyba* jako wykładnik niepewności sądu nadawcy nie może być podzielone na mniejsze elementy sygnalizujące wskazane znaczenie. Dające się wyodrębnić z jego struktury części typu **chy*; **chyb*; **yba* nie komunikują żadnych treści. Tak samo rzecz się ma z wyrażeniem *dziś*. Części **dzi*, **iś* nie mają znaczenia. Żadna z nich nie komunikuje jakichkolwiek treści. Uznamy więc, że wyrażenia typu *chyba*, *dziś* jako znaczeniowo niepodzielne są morfemami współczesnej polszczyzny.

Zupełnie inaczej rzecz się ma w wypadku pozostałych wyrażeń z cytowanego wypowiedzenia (9), por.:

kupię to połączenie dwóch morfów realizujących dwa odrębne systemowe znaki nazywane morfemami: *kupi-* to morf mający leksykalne znaczenie, komunikujący TMRep o nabyciu jakiegoś towaru dzięki zapłacie określonej sumy pieniędzy; *-ę* to morf o znaczeniu gramatycznym, czyli komunikujący TMRep o pierwszej osobie liczby pojedynczej, o trybie oznajmującym i czasie przyszłym;

żonie to także jednostka składająca się z dwóch znaczeniowo niepodzielnych części mających morfemowy charakter, por.: *żoni-* to morf mający znaczenie leksykalne, czyli komunikujący TMRep o kobiecie, z którą nadawca pozostaje w zalegalizowanym związku; *-e* to morf o znaczeniu gramatycznym, czyli komunikujący TMRep o celownikowości i liczbie pojedynczej;

jakiś to połączenie aż trzech różnych morfemów, a mianowicie: *jaki-* to morf mający leksykalne znaczenie, czyli komunikujący TMRep o tym, że mówiący nie zna cech elementu rzeczywistości, o którym orzeka (tu: cech kupowanych czekoladek); *-e* to morf o znaczeniu gramatycznym, czyli komunikujący TMRep – biernikowość, liczbę mnogą i tzw. rodzaj niemęskoosobowy; *-ś* to morf o znaczeniu metatekstowym, komentarz do sensu zaimkowej formy *jakie*, komunikujący TMRep: mówiącemu obojętne są cechy kupowanych czekoladek;

czekoladki to rzeczownikowa forma także podzielna na trzy morfy, ale nieco innego typu niż te, które wyodrębniliśmy w strukturze analizowanej wyżej zaimkowej formy *jakiś*, por.: *czekolad-* to morf mający znaczenie leksykalne, bo komuni-

kuje TMRep o tym, że obiektem czynności kupowania przez nadawcę ma być wyrób cukierniczy; *-k-* to morf o znaczeniu leksykalnym, który komunikuje TMRep o małych rozmiarach kupowanych przez nadawcę obiektów (czekolad, czyli czekoladowych wyrobów cukierniczych); *-i* to morf o znaczeniu gramatycznym, który komunikuje TMRep o relacjach wewnątrztekstowych – biernikowości i liczbie mnogiej.

Przeprowadzone wyżej analizy uzmysławiają, że morfemy (także ich tekstowe realizacje zwane morfami) są zróżnicowane ze względu na dwie właściwości. Po pierwsze, mają rozmaite znaczenie – albo leksykalne, por. *dziś*; *kup-*; *czekolad-*; *-k-*, albo metatekstowe, por. *-ś*, albo gramatyczne, por. *-ę*; *-e*; *-i*. Po drugie, morfy różnią się stopniem funkcjonalnej samodzielności. Biorąc pod uwagę możliwość bądź niemożliwość ich samodzielnego funkcjonowania w charakterze poprawnych jednostek tekstowych, wyróżnimy dwie podklasy:

- a) morfy samodzielne, por.: *chyba*, *dziś*;
- b) morfy niesamodzielne (związane), por.: *kupi-*; *żoni-*; *czekolad-*; *-k-*; *-ę*; *-e*; *-i*.

Te ostatnie różnią się stopniem związania. Są pośród nich takie, które obligatoryjnie muszą być połączone z przynajmniej jednym innym morfem niesamodzielnym i tworzą wówczas akceptowalne jednostki tekstowe, np. *kupi-* + *-ę* daje formę czasownikową o postaci *kupię*; morf *-i* połączony z częstką *wysok-* tworzy poprawną jednostkę o postaci *wysoki*. Są jednakże niesamodzielne morfemy (i morfy) typu *-k-*, por.: *czekolad-k-i*, które nie mogą funkcjonować jako poprawne jednostki językowe w połączeniu z jednym tylko innym morfem niesamodzielnym, por.: **czekolad-* + *-k-*; **-k-* + *-i*. W poprawnych użyciach tekstowych morfemy typu *-k-* pojawiają się w połączeniach z dwoma innymi znakowymi wyrażeniami językowymi: implikują jakiś morfem o znaczeniu leksykalnym z jednej strony, z drugiej zaś – morfem o znaczeniu gramatycznym.

Mając na uwadze omówione wyżej różnice znaczeniowo-funkcjonalne, wyodrębnimy sześć następujących typów morfemów realizowanych w poprawnych tekstach współczesnej polszczyzny:

1. samodzielne morfemy leksykalne, por.: *dziś*, *jutro*, *po omacku*¹³;
2. samodzielne morfemy metatekstowe, por.: *chyba*, *tylko*, *właśnie*;

¹³ W zdecydowanej większości wypadków morfemy i ich tekstowe realizacje nazywane morfami są jednosegmentowe, jednak marginalnie zdarzają się odstępstwa. Morfemem może być ciąg wielosegmentowy np. *mimo że*, por. *Poszedłem, mimo że padało; zarówno..., jak i...*, por. *Zarówno dziś, jak i jutro spotykam się z Ewą*. Niektóre morfemy są realizowane w tekstach jedynie jako części słów graficznych, por. *-ś*, np. *kiedyś*, *-kolwiek*, np. *kiedykolwiek*.

3. niesamodzielne morfemy leksykalne (rdzenne), por.: *kup-*, np.: *kup-* + *-my*; *kup-* + *-cie*; *czekolad-*, np.: *czekolad-* + *-a*; *czekolad-* + *y*; *jaki-*, np.: *jaki-* + *-e*; *jaki-* + *ej*; *jaki-* + *-ego*;
4. niesamodzielne morfemy słowotwórcze (afiksy), por.: *-k-*, np.: *czekolad-* + *-k-* + *a*; *traw-* + *-k-* + *-ę*; *-ak*, np.: *pis-* + *-ak-* + *a*; *maz-* + *-ak-* + *-owi*;
5. niesamodzielne morfemy metatekstowe, por.: *-ś*, np.: *czyj-* + *-a-* + *-ś*; *któr-* + *-ego* + *ś-*; *-kolwiek*, np.: *czyj-* + *-a-* + *-kolwiek*; *jaki-* + *-e-* + *-kolwiek*;
6. niesamodzielne funkcjonalnie morfemy gramatyczne (paradygmatyczne), por.: *-ę*; np.: *czekolad-* + *-ę*; *żon-* + *ę*; *-my*, np.: *pisz-* + *-my*; *rób-* + *my*¹⁴.

3. Zastosowanie rozstrzygnięć metodologicznych do opisu rzeczownikowych formacji słowotwórczych

Przeprowadzone do tej pory obserwacje i wynikające z nich ustalenia terminologiczno-metodologiczne stanowią teoretyczną podstawę do przedstawienia w tej części rozważań spójnego opisu struktury, semantyki i pragmatyki jednotematycznych rzeczownikowych formacji słowotwórczych.

Słowotwórstwo definiujemy jako subdyscyplinę morfologii, której obiektem zainteresowania są synchronicznie motywowane wyrażenia współczesnej polszczyzny nazywane formacjami słowotwórczymi. Przedmiotem obserwacji słowotwórczych są takie jednostki, których strukturę i znaczenie objaśnia się poprzez odniesienie do jakiegoś funkcjonującego już w polskim systemie leksykalnym znaku językowego, nazywanego bazą słowotwórczą. Strukturę formacji, także mechanizmy leżące u podstaw ich tworzenia, charakteryzujemy na podstawie procedury zwanej analizą słowotwórczą. Zgodnie z powszechnie przyjętą praktyką przeprowadzamy tę analizę w następujący sposób: 1) parafrazujemy obserwowaną formację słowotwórczą, czyli objaśniamy jej sens, odsyłając do jakiegoś funkcjonującego w polszczyźnie wyrażenia, które uznajemy za bazę motywującą strukturę i znaczenie charakteryzowanej jednostki; 2) obserwowaną formację zestawiamy z wyrażeniem bazowym, które dzielimy na część tematyczną i morfy gramatyczne; 3) porównujemy charakteryzowaną formację z tematem wyrażenia bazowego, by określić, jaka część tematu bazy wchodzi do budowy formacji oraz czy jej elementem strukturalnym są morfy gramatyczne wyrażenia bazowego; 4) w wyniku scharakteryzowanego wyżej porównania badaną formację dzielimy na dwa strukturalne komponenty, a mianowicie:

¹⁴ Typy morfów i morfemów prezentujemy za: M. Wiśniewski, I. Kaproń-Charzyńska, *Morfologia...*, s. 30–32.

- a) temat słowotwórczy – konstytuowany przez tę część tematu bazy, która jest strukturalnym elementem formacji;
- b) formant – wszystkie części i cechy formacji, które odróżniają ją od bazy, są zatem formalnym wykładnikiem pochodności¹⁵.

Charakterystyka strukturalna derywatów rzeczownikowych polega na określeniu, jakie operacje wykonuje użytkownik polszczyzny, gdy tworzy te wyrażenia pochodne słowotwórczo. Trzeba zatem zdać sprawę z następujących kwestii:

- a) czy w temacie słowotwórczym derywatu zauważalne są zmiany fonetyczne, których nie identyfikujemy w tematach obocznych bazowego wyrażenia;
- b) czy temat słowotwórczy derywatu jest równy całemu tematowi bazy, czy też do budowy derywatu wchodzi jedynie część tematu bazy, co oznacza, że temat bazy zostaje w procesie derywacji zdeintegrowany (zredukowany, ucięty);
- c) czy do tematu słowotwórczego derywatu dodawany jest afiks;
- d) czy następuje zmiana właściwości paradygmatycznych (sposobu odmiany) derywatu w porównaniu z wyrażeniem bazowym.

Zgodnie z procedurą przedstawioną wyżej w punktach a) – d) rzeczownik *płatek* o znaczeniu ‘mały płat’ to derywat afiksально-paradygmatyczny. Powstał on dzięki dodaniu afiksu *-ek-* do zarówno jakościowo, jak i ilościowo niezmiennego tematu słowotwórczego. Drugim zjawiskiem odróżniającym go od bazowego rzeczownika *płat* jest zmiana paradygmatu widoczna w miejscowniku liczby pojedynczej, por.: *o płoci-* + *-e*, ale *o płotk-* + *-u*. Derywat *śpiew*, mający znaczenie ‘to, że się śpiewa’, uznamy za przykład formacji paradygmatycznej, bo różni się on od bazowego czasownika *śpiewać* jedynie zmianą paradygmatu (ciągami morfemów gramatycznych). Jego temat słowotwórczy ma dokładnie taką samą postać jak temat czasownikowej bazy. Rzeczownik *gorzyc* (np. potrawy) to derywat odprzymiotnikowy. Oznacza on ‘bycie gorzkim’, por. ‘to, że potrawa jest gorzka’. Na podstawie przyjętych kryteriów szcharakteryzujemy go jako derywat alternacyjno-redukcyjno-afiksально-paradygmatyczny. Formantem, dzięki któremu od bazowego przymiotnika *gorzki* utworzono rzeczownikowy derywat *gorzyc*, były cztery następujące zjawiska: 1) alternacja w temacie słowotwórczym rz [ż] : r [r], występującym w temacie bazy; 2) ucięcie cząstki *-k-*, która jest elementem tematu bazowego przymiotnika, a nie ma jej w temacie słowotwórczym derywatu;

¹⁵ Por. R. Grzegorzczkowska, *Zarys słowotwórstwa...*, s. 12–21; R. Grzegorzczkowska, J. Puzynina, *Problemy ogólne słowotwórstwa*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2: *Morfologia*, R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), Warszawa 1998, s. 361–372.

3) dodanie do tematu słowotwórczego afiksu *-ycz-*; 4) zmiana paradygmatu z przymiotnikowego na rzeczownikowy.

Formanty zawsze mają znakowy charakter, a co za tym idzie, w każdym wypadku komunikują jakieś treści motywowane reprezentatywnie, mają jakieś znaczenie. Semantyczne właściwości formacji słowotwórczych, a więc także i interesujących nas derywatów rzeczownikowych, w kolejnym kroku analizujemy, odwołując się jedynie do faktów dotyczących znaczenia opisywanych wyrażen. Zaproponowana przez nas charakterystyka semantyczna procesów derywacyjnych nie uwzględnia więc gramatycznego kryterium, jakim jest obserwacja syntaktycznej funkcji formantów.

W naszym przekonaniu formanty pełnią zatem jedną z trzech następujących funkcji semantycznych:

- a) przedmiotową,
- b) jakościową,
- c) uabstrakcyjniającą¹⁶.

O funkcji semantycznej przedmiotowej orzekamy wówczas, gdy formant komunikuje motywowane reprezentatywnie treści wskazujące jakiś konkretny, a więc zmysłowo postrzegany element rzeczywistości, por.: *pal-i(ć) → pal- + -acz-(-ø)* ‘ktoś, kto pali’ – formant afiksally-paradygmatyczny wskazuje osobę wykonującą czynność; *pal-i(ć) → pal- + -arni-(-a)* ‘miejsce, w którym się pali’ – formant afiksally-paradygmatyczny wskazuje miejsce wykonywania czynności.

O funkcji semantycznej jakościowej mówimy w takich wypadkach, gdy formant komunikuje motywowane reprezentatywnie treści dotyczące cech jakiegoś zmysłowo postrzeganego zjawiska z rzeczywistości pozajęzykowej, a zjawisko to wyznaczane jest przez tematyczną część derywatu, por.: *plot-ø → plot- + -ek(-ø)*, czyli ‘niski plot’ – formant afiksally-paradygmatyczny komunikuje niewielkie rozmiary, a więc cechę elementu rzeczywistości (plotu); *lew-ø → lwi- + -ątk(-o)*, czyli

¹⁶ R. Grzegorzczkowska i J. Puzynina (*Problemy ogólne słowotwórstwa...*, s. 376–377) zaproponowały wyróżnianie funkcji uabstrakcyjniającej w obrębie semantycznej funkcji formantów obok mutacji i modyfikacji. Autorki widzą ją w takich derywatach, jak *belferka*, *fryzjerstwo*, *towarzyszyć*. W tym ujęciu formant nie wnosi do nich nowego znaczenia, tylko ujmuje z podstawy znaczenie przedmiotowości, co odróżnia opisywane wyrazy pochodne od derywatów transpozycyjnych, stanowiących rezultat przekształceń czysto składniowych. Inny punkt widzenia przyjmuje Alicja Nagórko, która w ramach kategorii słowotwórczych wyróżnia nazwy abstrakcyjne, a w ich obrębie przeciwstawia sobie nazwy statyczne (prymarnie odprzymiotnikowe) i nazwy dynamiczne (prymarnie odczasownikowe), ponadto w grupie derywatów abstrakcyjnych identyfikuje trzy typy operacji słowotwórczych: transpozycje, mutacje i modyfikacje (A. Nagórko, *Zarys gramatyki...*, s. 247–249). W naszym ujęciu funkcja uabstrakcyjniająca odnosi się do derywatów, w których formanty tradycyjnie były opisywane jako pełniące wyłącznie funkcję syntaktyczną.

‘bardzo młody lew’ – formant afiksally-paradygmatyczny komunikuje młodość (niedorosość), a więc cechę elementu rzeczywistości (lwa); *gwiazd-a* → *gwiazd-* + *-or-(ø)* ‘męczyzna, który jest gwiazdą’ – formant afiksally-paradygmatyczny komunikuje męskość, a więc cechę elementu rzeczywistości (gwiazdy).

O funkcji semantycznej uabstrakcyjniającej mówimy, gdy formant komunikuje motywowane reprezentatywnie treści dające się scharakteryzować za pomocą formuły ‘abstrakcyjnie o tym, na co wskazuje temat słowotwórczy’. Dzięki obecności formantu zjawisko z rzeczywistości pozajęzykowej sygnalizowane przez część tematyczną, które postrzegane jest zmysłowo, a więc ma konkretny charakter, zostaje uabstrakcyjnione, czyli zyskuje pojęciową naturę, por.: *bieg-a(ć)* → *bieg-* + *-ø* (zamiennie z *-u*; *-’em*; *-i*; *-ów* itd.), czyli ‘to, że się biega’ – formant paradygmatyczny (zamiana ciągu czasownikowych morfemów gramatycznych na morfemy rzeczownikowe) przenosi konkretną czynność wyrażoną czasownikiem do poziomu abstrakcyjnego w derywacie rzeczownikowym; *śpiew-a(ć)* → *śpiew-* + *-ani-(e)* (zamiennie z *-a*; *-’em*; *-u*; itd.), czyli ‘to, że się śpiewa’ – formant afiksally-paradygmatyczny (dodanie afiksu *-ani-* i zamiana ciągu czasownikowych morfemów gramatycznych na morfemy rzeczownikowe) przenosi konkretną czynność do poziomu abstrakcyjnego; *głup-i* → *głup-* + *-ot-(a)* (zamiennie z *-y*; *-ę*; *-ą* itd.), czyli ‘to, że ktoś jest głupi (bycie głupim)’ – formant afiksally-paradygmatyczny (dodanie afiksu *-ot-* i zamiana ciągu przymiotnikowych morfemów gramatycznych na morfemy rzeczownikowe) przenosi konkretną właściwość do poziomu abstrakcyjnego.

Scharakteryzowane znaczeniowe funkcje formantów traktujemy jako podstawę wyróżniania trzech semantycznych procesów słowotwórczych: mutacji (formanty pełnią semantyczną funkcję przedmiotową), modyfikacji (formanty pełnią semantyczną funkcję jakościową) i transpozycji (formanty pełnią semantyczną funkcję uabstrakcyjniającą).

Przez semantyczną charakterystykę formacji słowotwórczych rozumiemy czynność, której efektem jest przedstawienie sumy odtematycznych i odformantowych TMRep. Suma tych treści powszechnie uznawana jest za strukturalne znaczenie formacji. Jeśli uogólni się odtematyczne TMRep, to w połączeniu z odformantowymi TMRep otrzyma się uogólnioną parafrazę znaczeniową wskazującą wartości kategoryalną formacji.

Otrzymane uogólnione parafrazy znaczeniowe są podstawą semantycznej klasyfikacji formacji słowotwórczych. Przykładowo wśród omawianych derywatów rzeczownikowych wyróżniliśmy trzy rodzaje procesów słowotwórczych, w których obrębie wyróżniamy kategorie słowotwórcze, czyli zbiory derywatów mających jednakowe odformantowe TMRep i jednakowe uogólnione odtematyczne TMRep, por.:

1. Mutacja: nazwy wykonawców czynności, np. *spawacz*; nazwy narzędzi i obiektów czynności, np. *przykrywka*; nazwy rezultatów czynności, np. *mydliny*; nazwy atrybutywne, np. *spryciarz*, *balowicz*, *ateista*; nazwy miejsc, np. *komputerownia*; nazwy subiektów odmiejscowych, np. *Belg*, *Polak*, *Poznaniak*; nazwy zbiorów, np. *robactwo*; nazwy pokrewieństwa, np. *stryjenka*, *Puzynina*.
2. Modyfikacja: nazwy sygnalizujące płeć, np. *nauczycielka*, *bocianica*, *gwiazdor*, *nianiek*; nazwy deminutywne, np. *plótek*, *lampa*; nazwy augmentatywne, np. *szpila*, *gmaszysko*; nazwy istot młodych, np. *kocię*, *kociątko*.
3. Transpozycja: nazwy czynności, np. *bieg*, *bieganie*; nazwy abstrakcyjnych cech, np. *sknerstwo*, *wesołość*¹⁷.

Nowatorstwo zaproponowanej przez nas semantycznej charakterystyki derywatów rzeczownikowych dotyczy nie tylko odmiennej niż dotychczas rozumienia znaczeń formacji transpozycyjnych (por. wyżej). Jego przejawem są także niektóre rozwiązania interpretacyjne dotyczące formacji mutacyjnych i modyfikacyjnych, np.:

1. wyróżnienie kategorii nazw atrybutywnych definiowanych jako zbiór o uogólnionym znaczeniu strukturalnym nie tylko 'taki, którego wyróżnia to, że jest jakiś', ale także 'taki, którego wyróżnia to, że ma (lubi) coś, co jest jakieś (jest zwolennikiem czegoś)'¹⁸;
2. wyróżnienie kategorii nazw subiektów odmiejscowych mających uogólnione znaczenie nie 'ktoś, kto mieszka w miejscu wskazywanym przez temat', lecz 'ktoś powiązany z racji urodzenia, pochodzenia, mieszkania, obywatelstwa z miejscem identyfikowanym geograficznie, na które wskazuje temat'¹⁹;
3. charakterystyka nazw deminutywnych jako zbioru formacji informujących nie tylko o małym rozmiarze, ale także o pozytywnych cechach tego, do czego odsyła temat słowotwórczy;
4. charakterystyka nazw augmentatywnych jako zbioru formacji, w których formant sygnalizuje nie tylko większy rozmiar, ale także negatywne cechy tego, na co wskazuje temat słowotwórczy;
5. wyróżnienie kategorii nazw sygnalizujących płeć, do której zaliczamy wszelkie formacje o uogólnionym znaczeniu 'płeć istoty, na którą wskazuje temat'. Znaczeniowo formant może bowiem wskazywać nie tylko żeńskość, ale także męskość czy niebinarność płciową, por.: *gwiazdor*, *nianiek*, *(to) studencie* czy *(to) uczniu*²⁰.

¹⁷ W semantycznej klasyfikacji formacji słowotwórczych odwołujemy się do propozycji zawartej w monografii: M. Wiśniewski, I. Kaproń-Charzyńska, *Morfologia...*, s. 160.

¹⁸ Por. ibidem, s. 174.

¹⁹ Ibidem, s. 171.

²⁰ Por. ibidem, s. 179.

W toku dalszych rozważań sformułujemy najogólniejsze uwagi dotyczące pragmatycznej charakterystyki formacji słowotwórczych. Postulujemy, aby to zamierzenie badawcze było realizowane jako określenie sumy odtematowych i odformantowych TMPRep. Zwracamy jednocześnie uwagę na fakt, że w odróżnieniu od omawianych wyżej znaczeń nacechowanie pragmatyczne, którego wykładnikami są właśnie TMPRep, nie jest obligatoryjną cechą ani tematów słowotwórczych, ani formantów służących tworzeniu formacji. To nadawca decyduje, czy w określonej sytuacji komunikacyjnej użyje jedynie przeźroczystych wyrażań, za pośrednictwem których poinformuje odbiorcę tylko o czym mówi i co orzeka o jakimś obiekcie, czy też użyje wyrażań nieprzeźroczystych, a więc nacechowanych pragmatycznie, bo zwracających uwagę także na to, jak nadawca mówi o przedmiocie komunikatu, jaki ma stosunek do tego, o czym mówi.

Przyjmujemy, że znaczenia (sumy odtematowych i odformantowych TMRep), stanowiące obligatoryjną cechę każdego znaku, są systemowymi narzędziami językowego działania, natomiast nacechowanie pragmatyczne jest uzależnionym od woli nadawcy efektem działania użytkowników na określonych narzędziach językowych²¹. Z woli nadawcy zarówno tematy, jak i formanty formacji słowotwórczych mogą w określonych sytuacjach komunikacyjnych mieć jedną z trzech następujących wartości pragmatycznych:

1. mogą być użyte przeźroczyście, co oznacza, że pozbawione są TMPRep. Mówimy w takich wypadkach, że są obojętne pod względem pragmatycznym. W niżej prezentowanym zestawieniu taki stan sygnalizujemy symbolem „0”;
2. mogą być użyte nieprzeźroczyście, co oznacza, że komunikują TMPRep i jeśli komunikują pozytywny sposób mówienia przez nadawcę, to uznajemy, że mają melioratywną wartość pragmatyczną, co w niżej zamieszczonym zestawieniu sygnalizujemy symbolem „+”;
3. mogą być użyte nieprzeźroczyście, komunikują zatem TMPRep, ale informują odbiorcę o negatywnym mówieniu przez nadawcę o przedstawianych przez niego zjawiskach. Przyjmujemy, że mają wówczas pejoratywną wartość pragmatyczną, co sygnalizujemy symbolem „-”.

Różne możliwości pragmatycznego nacechowania formacji słowotwórczych ze względu na rozmaite układy (kombinacje) odtematycznych i odformantowych TMPRep obrazuje następujące zestawienie²²:

²¹ Opozycję narzędzi językowych i działań na narzędziach językowych jako podstawę oddzielania semantyki od pragmatyki wprowadził Andrzej Bogusławski (A. Bogusławski, *Semantyka, pragmatyka. Leksykografia głos demarkacyjny*, Warszawa 2008, s. 20–26).

²² Prezentowane zestawienie kombinacji odtematycznych i odformantowych TMPRep pochodzi z publikacji: M. Wiśniewski, I. Kaproń-Charzyńska, *Morfologia...*, s. 256.

Tabela 1. Możliwe sposoby pragmatycznego nacechowania formacji słowotwórczych

Lp.	Pragmatyczna wartość tematu	Pragmatyczna wartość formantu	Przykład derywatu
1.	0 (obojętny)	+ (melioratywny)	<i>syn</i> → <i>syn-</i> + <i>uś(∅)</i>
2.	0 (obojętny)	- (pejoratywny)	<i>but</i> → <i>buci-</i> + <i>or(∅)</i>
3.	+ (melioratywny)	+ (melioratywny)	<i>kotulek</i> → <i>kotulecz-</i> + <i>ek(∅)</i>
4.	+ (melioratywny)	- (pejoratywny)	<i>dzidzia</i> → <i>dzidzi-</i> + <i>or(∅)</i>
5.	- (pejoratywny)	+ (melioratywny)	<i>morda</i> → <i>mord-</i> + <i>uni(a)</i>
6.	- (pejoratywny)	- (pejoratywny)	<i>baba</i> → <i>bab-</i> + <i>ol(∅)</i>
7.	- (pejoratywny)	0 (obojętny)	<i>baba</i> → <i>babi-</i> + <i>arz(∅)</i>
8.	+ (melioratywny)	0 (obojętny)	<i>dzieciaczek</i> → <i>dzieciacz-</i> + <i>ow(o)</i>

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie derywaty przedstawionych wyżej typów uznajemy za przykłady formacji nacechowanych pragmatycznie, czyli za wyrażenia użyte nieprzeźroczyście. Można podzielić je na dwa zasadnicze podtypy:

- a) melioratywne – sygnalizujące pozytywne nacechowanie,
- b) pejoratywne – sygnalizujące negatywne nacechowanie.

W obrębie każdego z tych zbiorów można wyróżnić po dwa kolejne podzbiory, jeśli weźmie się pod uwagę relacje między znaczeniem (sumą TMRep) a sposobem nacechowania pragmatycznego formacji słowotwórczej. W wypadku nacechowania pragmatycznego zgodnego z reprezentatywnie motywowanymi treściami formacji mówimy o melioratywności (jeśli pozytywne nacechowanie pragmatyczne odpowiada pozytywnym treściom motywowanym reprezentatywnie), o pejoratywności (jeśli negatywne nacechowanie pragmatyczne odpowiada negatywnym treściom motywowanym reprezentatywnie) lub o pseudopejoratywności, którą interpretujemy jako przejawy mówienia nie wprost. W wypadku niezgodności orzekamy o pseudomelioratywach, por. *profesorek*, lub pseudopejoratywach, np. *kochanisko*. Zwracamy uwagę, że proponowane ujęcie melioratywów, pejoratywów, pseudomelioratywów i pseudopejoratywów nie pokrywa się z zakresem wyznaczanym np. w „żółtej gramatyce” dla kategorii nazw ekspresywnych²³. W opracowaniu R. Grzegorzczukowej i J. Puzyniny o przynależności

²³ Por. R. Grzegorzczukowa, J. Puzynina, *Rzeczownik*, s. 427–429.

derywatu do wspomnianej kategorii decydują bowiem znaczenia przekazywane przez formanty, czyli emocjonalne ustosunkowanie nadawcy, oceny, którym towarzyszy emocja i sygnalizowanie określonego sposobu mówienia²⁴. Charakterystyka sposobów nacechowania pragmatycznego wymaga analiz uwzględniających językowy i sytuacyjny kontekst użycia wyrażen językowych, podobnie jak określenie funkcji realizowanych przez użytkowników za pomocą jednostek nacechowanych pragmatycznie. Realizacja tych zamierzeń badawczych nie była jednak celem niniejszej publikacji.

4. Wnioski

Mając na względzie, że treści kształcenia jako składniki procesu dydaktycznego powinny być nie tylko spójne w obrębie danego przedmiotu nauczania, ale także skorelowane z treściami innych przedmiotów, przedstawiliśmy propozycję, w naszej ocenie, metodologicznie spójnego opisu zagadnień morfologicznych wzbogaconego o elementy pragmatyki językowej. Mamy nadzieję, że zawarte w niej rozwiązania interpretacyjne przekonują o celowości modyfikacji treści w nauczaniu gramatyki języka polskiego na poziomie akademickim w ramach kształcenia polonistycznego.

Spójny opis struktury, semantyki i pragmatyki wyrażen językowych daje możliwość powiązania nauczania gramatyki z praktyką mowną. Dzięki temu studenci uświadamiają sobie relacje między systemem języka a komunikacją werbalną, a ich wiedza o języku zyskuje wymiar funkcjonalny. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie kompetencji w zakresie języka polskiego wśród kandydatów na studia, kształtowanie świadomości metajęzykowej oparte na przetransponowaniu wiedzy językoznawczej na pragmatykę językową, a więc na praktykę komunikacyjną, stylistyczną i tekstotwórczą, powinno stanowić podstawę do rozwijania świadomości językowej studentów polonistyki. Jesteśmy przekonani, że spójny opis zagadnień w ramach przedmiotów z zakresu nauki o języku to dla studentów filologii polskiej motywacja do pogłębienia i uporządkowania wiedzy o polszczyźnie, do rozwijania umiejętności praktycznych i badawczych. Ponadto studenci, którzy decydują się na wybór specjalności nauczycielskiej, dostrzegą przydatność poznawanych zagadnień dla praktyki dydaktycznej.

²⁴ Ibidem, s. 427–428.

BIBLIOGRAFIA

- Andrejewicz U., *Jakiego rodzaju są rzeczowniki rodzaju żeńskiego, czyli kategoria rodzaju w kształceniu językowym*, [w:] *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, A. Rozumko, E. Awramiuk (red.), Białystok 2018, s. 65–78.
- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002.
- Bakuła K., *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.
- Bańko M., *Wykłady z polskiej fleksji*, Warszawa 2002.
- Bobrowski I., *Zaproszenie do językoznawstwa*, Kraków 1998.
- Bogusławski A., *Właściwości pragmatyczne wyrażen równoznacznych. Projekt schematu*, „Pamiętnik Literacki” 1973, 64/3, s. 121–151.
- Bogusławski A., *Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głos demarkacyjny*, Warszawa 2008.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, K. Polański (red.), Wrocław 1999.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego*, R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), t. 2: *Morfologia*, Warszawa 1998.
- Grzegorzczkova R., *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa 1984.
- Grzegorzczkova R., Puzynina J., *Problemy ogólne słowotwórstwa*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2: *Morfologia*, R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), Warszawa 1998, s. 361–388.
- Grzegorzczkova R., Puzynina J., *Rzeczownik*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 2: *Morfologia*, R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), Warszawa 1998, s. 389–468.
- Horwath E., *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), Kraków 2014, s. 63–85.
- Kowalikowa J., *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), Kraków 2014, s. 17–43.
- Laskowski R., *Zagadnienia ogólne morfologii*, [w:] *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, R. Grzegorzczkova, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), t. 2, Warszawa 1998, s. 27–86.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce 1994.
- Nagórko A., *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa 2010.
- Nagórko A., *Zarys gramatyki polskiej*, Warszawa 2003.
- Nocoń J., *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki*, „Edukacja” 2015, 1 (132), s. 81–96.
- Nocoń J., *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018.
- Nocoń J., *Podejścia do nauki o języku w dydaktyce języka polskiego jako L1*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2020, 11 (315), s. 27–38.

- Nocoń J., *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana” 2012, 5, s. 49–64.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., *Miejsce gramatyki opisowej w nauczaniu języka ojczystego, obcego i drugiego*, [w:] *Wiedza o języku w kształceniu filologicznym*, A. Rozumko, E. Awramiuk (red.), Białystok 2018, s. 13–27.
- Strutyński J., *Gramatyka polska*, Kraków 1997.
- Szczepankowska I., *Semantyka i pragmatyka językowa. Słownik podstawowych pojęć z zadaniami i literaturą przedmiotu*, Białystok 2011.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Teodorowicz-Helmann E., *Gramatyka uniwersytecka – po co? I dla kogo?*, „Acta Universitatis Lodziensis” 1988, 10, s. 365–371.
- Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, A. Mikołajczuk, J. Puzynina (red.), Warszawa 2004.
- Wiśniewski M., Kaproń-Charzyńska I., *Morfologia współczesnego języka polskiego. Zagadnienia ogólne. Słowotwórstwo*, Toruń 2024.
- Wróbel H., *Gramatyka języka polskiego: podręcznik akademicki*, Kraków 2001.

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski
e-mail: r.kucharczyk@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-1861-1358

Krystyna Szymankiewicz

Uniwersytet Warszawski
e-mail: k.szymankiewicz@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-8598-3418

**ZMIENIAJĄCY SIĘ PROFIL STUDENTÓW FILOLOGII ROMAŃSKIEJ
I NOWE WYZWANIA DYDAKTYCZNE – PRZYPADEK
STUDENTÓW 1. ROKU W INSTYTUCIE ROMANISTYKI
UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO**

ABSTRAKT

Ze względu na malejącą liczbę studentów filologii romańskiej kontynuujących naukę języka francuskiego rozpoczętą w liceum, a także obniżający się wśród nich wstępny poziom znajomości tego języka w artykule podjęto próbę określenia profilu współczesnego studenta filologii romańskiej w celu zdefiniowania jego potrzeb i oczekiwań dotyczących kształcenia językowego, by następnie podjąć refleksję nad wynikającymi stąd nowymi wyzwaniami dydaktycznymi. Badanie ankietowe wśród studentów 1. roku warszawskiej romanistyki oraz wywiady z osobami nauczającymi w tej grupie języka francuskiego pozwoliły stwierdzić duże zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych studentów oraz konieczność indywidualizacji nauczania, reagowania na bieżąco przez prowadzących zajęcia na zauważane potrzeby i stosowania różnorodnych technik dydaktycznych.

Słowa kluczowe: profil studenta, filologia romańska, potrzeby edukacyjne, indywidualizacja nauczania, wyzwania dydaktyczne

ABSTRACT

THE CHANGING PROFILE OF FRENCH PHILOLOGY STUDENTS
AND NEW TEACHING CHALLENGES – THE CASE OF 1ST YEAR STUDENTS
AT THE INSTITUTE OF FRENCH STUDIES OF THE UNIVERSITY OF WARSAW

Due to the decreasing number of students of French philology continuing the study of French started in high school, as well as the decreasing initial level of knowledge of the language among them, the paper attempts to define the profile of a contemporary French philology student, and thus to define his/her needs and expectations regarding language education, and then to reflect on the resulting new didactic challenges. A questionnaire survey among first-year students of French studies in Warsaw and interviews with their teachers have made it possible to determine the great diversity of students' educational needs and the necessity for the teachers to differentiate the teaching, as well as to react on an ongoing basis to the perceived needs and to apply various didactic techniques.

Keywords: student profile, romance philology, educational needs, differentiated teaching, teaching challenges

Od kilkunastu lat coraz większy odsetek studentów filologii romańskiej uczy się języka francuskiego „od zera”¹, zaś wyjściowy poziom językowy tych studentów, którzy kontynuują naukę języka francuskiego, obniża się. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać przede wszystkim w dość słabej pozycji języka francuskiego w polskim systemie oświatowym². W obecnej sytuacji istotne wydaje się zdiagnozowanie profilu współczesnych studentów filologii romańskiej, a więc ich motywacji, potrzeb i oczekiwań dotyczących kształcenia językowego³. Pozwoli to na podjęcie refleksji nad ewentualnymi zmianami nie tylko w zakresie treści programowych praktycznej nauki języka francuskiego, lecz także nad adekwatnością stosowanych rozwiązań dydaktycznych. Podążając za tym celem, w obecnym

¹ *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane. Nouveaux défis*, H. Grzmil-Tylutki, E. Krakowska-Krzemińska (red.), Kraków 2010.

² R. Kucharczyk, K. Szymankiewicz, *Les représentations de la langue française chez des élèves polono-phones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école*, „Neofilolog” 2020, 55/2, s. 173–194; tychże, *Uwarunkowania wyboru nauki języka francuskiego przez polskich licealistów*, „Acta Neophilologica” 2020, XXII/1, s. 73–90.

³ M. Smuk, *Beauté des sonorités, prestige, utilité? La langue française vue par des étudiant.es français.es et internationaux.ales à l'époque de la mondialisation*, „Bulletin suisse de linguistique appliquée” 2022, 116, s. 77–92.

artykule nakreślamy kontekst obserwowanych tendencji oraz przedstawiamy wyniki badania sondażowego przeprowadzonego w roku akademickim 2023/2024 wśród studentów 1. roku w Instytucie Romanistyki UW oraz ich wykładowców.

1. Wprowadzenie

Język francuski ma długą tradycję w Polsce⁴. Przez wiele lat, do końca II wojny światowej, uznawany był za język elit, a tym samym uchodził za wyróżnik klas społecznych. W okresie komunizmu został on – zwłaszcza w kontekście edukacyjnym – wyparty przez język rosyjski, niemniej jednak kultura francuska była stale obecna w polskim krajobrazie społecznym. W chwili obecnej – mimo że liczne firmy francuskie inwestują w gospodarkę polską, a sam język jest jednym z głównych języków Unii Europejskiej – coraz mniej uczniów decyduje się na uczenie się języka francuskiego⁵. Świadczy o tym chociażby zmniejszający się odsetek licealistów uczących się tego języka, wynoszący w roku 2019 14,4%, w 2020 – 13,35%, w 2021 – 12,4% i w 2022 roku – 12,8%⁶.

W odpowiedzi na wspomnianą tendencję spadkową Instytut Romanistyki UW, jako jeden z pierwszych w kraju, zaczął przyjmować studentów bez znajomości języka francuskiego już w roku akademickim 2010/2011. Wymagało to głębszej refleksji nad programem kształcenia oraz stosowanymi metodami dydaktycznymi, zwłaszcza w kontekście nauczania języka francuskiego. W kolejnych latach zwiększono liczbę godzin z praktycznej nauki języka francuskiego (PNJF) na studiach licencjackich w grupach zaawansowanych – „ta decyzja była podyktowana zarówno obniżającym się poziomem znajomości języka wśród studentów, jak i dużymi rozbieżnościami poziomów w obrębie jednej grupy”⁷. W chwili obecnej program kształcenia w zakresie PNJF wygląda następująco (tabela 1):

⁴ L. Kuk, *À l'ombre de l'héritage du passé. La présence de la culture française en Pologne après 1989*, [w:] *Le rayonnement français en Europe centrale*, O. Chaline i in. (red.), Pessac 2009, s. 543–551, [online], <https://doi.org/10.4000/books.msha.18274> [dostęp: 24.02.2024]; M. Ziółkowski, *La Francophonie en Pologne*, „Hermès” 2004, 3, s. 59–61; N. Ociełka, *L'enseignement du français en Pologne jusqu'au XIXe siècle*, „Zeszyty Glottodydaktyczne” 2010, 2, s. 147–156.

⁵ D. Werbińska, *Professional Identity of a French Language Teacher in Poland: Constancy vs. Change, Sameness vs. Difference, Agency*, „Glottodidactica” 2022, 49 (1), s. 217–240; Raport Festiwalu Franko-Film – Zielona Góra „Nauczanie języka francuskiego w Polsce”, [online], https://brief.pl/wp-content/uploads/2019/07/Raport_nauczanie_jezyka_francuskiego_w_Polsce_2019.pdf [dostęp: 16.12.2024].

⁶ Na podstawie danych GUS, [online], <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/dane/podgrup/tablica> [dostęp: 16.03.2024].

⁷ D. Krawczyk, M. Smuk, M. Sokołowicz, *Filologia obca w stulecie swego istnienia. W ruchu uchwycone*, Warszawa 2019, s. 30.

Tabela 1. Program nauczania PNJF w Instytucie Romanistyki UW

Nazwa modułu PNJF	Ścieżka	Semestr studiów					
		I	II	III	IV	V	VI
Kompetencje zintegrowane	p	90h	90h	90h	90h	–	–
	z	90h	90h	–	–	–	–
Gramatyka stosowana	p	60h	60h	60h	60h	–	–
	z	60h	30h	60h	60h	–	–
Fonetyka stosowana	p	30h	30h	–	–	–	–
	z	30h	–	–	–	–	–
Wypowiedź ustna i pisemna	p	–	–	–	–	–	–
	z	–	–	60h	60h	–	–
Aktualności francuskie i frankofońskie	p	–	–	–	–	30h	30h
	z	–	–	–	–	30h	30h
Wybrane aspekty języka ogólnego	p	–	–	–	–	60h	60h
	z	–	–	–	–	60h	60h
Wybrane aspekty języka specjalistycznego	p	–	–	–	–	30h + 30h	30h + 30h
	z	–	–	–	–	30h + 30h	30h + 30h

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując krótko przedstawioną powyżej tabelę, można zaobserwować, że studenci ścieżki początkującej „p” (dalej: SSP) mają więcej godzin praktycznej nauki języka francuskiego niż studenci ścieżki zaawansowanej „z” (dalej: SSZ) (960h *vs* 840 h). O ile w pierwszym semestrze nauki moduły dla obu ścieżek są takie same (wynika to z niskiej prognostyczności liczebności studentów na poszczególnych ścieżkach), o tyle różnią się już one od drugiego semestru. Warto jednak podkreślić, że studenci obu ścieżek muszą osiągnąć ten sam poziom biegłości w zakresie języka francuskiego (C1), stąd różne moduły przedmiotu, na których stosuje się różne metody dydaktyczne. Począwszy od 5. semestru studiów, studenci uczestniczą w modułach wspólnych dla obu ścieżek (w tabeli zaznaczono je kolorem szarym). Przez wiele lat udawało się utrzymać w miarę równe proporcje liczebne pomiędzy SSZ a SSP, przy jednoczesnym dużym zróżnicowaniu poziomów (A0 dla ścieżki „p”, B1+/B2 dla ścieżki „z”), jednak w bieżącym roku podział ten już nie jest oczywi-

sty. Przede wszystkim tylko 40 ze 130 zrekrutowanych studentów poinformowało o nauce języka francuskiego na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Co więcej, ich poziom był dużo niższy niż poziom studentów deklarujących znajomość języka francuskiego w ubiegłych latach. Wymusiło to nie tylko redukcję grup SSZ, ale również modyfikację treści kształcenia w zakresie PNJF. Ten stan rzeczy był przyczynkiem do przeprowadzenia badania, którego wyniki są przedstawione w dalszej części artykułu.

2. Metodologia

Głównym celem badania własnego była próba zdefiniowania profilu – w szerokim tego słowa znaczeniu – współczesnego studenta filologii romańskiej. Pytania badawcze zostały sformułowane w następujący sposób:

- Jakie motywy skłoniły badanych studentów do podjęcia studiów w zakresie filologii romańskiej?
- Jaka jest trajektoria nauki języka francuskiego badanych studentów?
- Jaką wagę studenci przywiązują do nieformalnej nauki języka francuskiego?
- Jak studenci postrzegają swoją naukę języka francuskiego na studiach w Instytucie Romanistyki? Jakże są ich oczekiwania wobec zajęć i jakie są ich potrzeby edukacyjne?
- Czy – a jeśli tak, to jakie potrzeby dalszych modyfikacji treści kształcenia w zakresie PNJF wynikają z obecnego profilu studentów 1. roku?

Jednym z dwóch narzędzi użytych w badaniu był kwestionariusz ankiety, skierowanej do studentów 1. roku filologii romańskiej. Pytania ankietowe zostały podzielone na trzy obszary tematyczne: trajektoria uczenia się języka francuskiego przez studentów, postrzeganie języka francuskiego przez studentów oraz ocena poszczególnych modułów przedmiotu praktyczna nauka języka francuskiego (PNJF). Każdemu z wyżej wspomnianych obszarów zostanie poświęcona osobna sekcja artykułu. Ankieta zawierała pytania zarówno otwarte, jak i zamknięte. Została ona przeprowadzona za pomocą arkusza GoogleForms w czasie zajęć prowadzonych na 1. roku studiów romanistycznych, wspólnych dla SSP i SSZ, co miało zagwarantować jak najwyższą zwrotność odpowiedzi. Jednocześnie, w celu triangulacji danych, przeprowadzono wywiady ustrukturyzowane z trzema wykładowcami nauczającymi PNJF w badanych grupach. Wybór osób do badania był celowy – chodziło o nauczycieli mających przynajmniej 3-letnie doświadczenie w nauczaniu PNJF na 1. roku studiów, by możliwe było zauważenie przez nich ewentualnych zmian w profilu studentów, z którymi pracują. Wykładowca W_01 naucza PNJF

w grupach początkujących na 1. roku od 3 lat, prowadzi zajęcia z kompetencji zintegrowanych i gramatyki stosowanej. Wykładowca W_02 pracuje z grupami zaawansowanymi od 7 lat, nauczając gramatyki stosowanej. Wykładowca W_03 ma 13-letni staż w nauczaniu PNJF studentów początkujących w zakresie kompetencji zintegrowanych i gramatyki stosowanej. Wywiad odbył się w formie pisemnej, mailowo, poprzez zebranie odpowiedzi na pytania dotyczące przede wszystkim oceny poziomu językowego studentów, ich nastawienia do nauki języka, a także ich potrzeb edukacyjnych poprzez porównanie ze studentami ubiegłych lat. Uzyskane w wywiadach informacje zostaną zestawione poniżej z wynikami ankiety.

3. Wyniki badania

3.1. Profil studenta 1. roku romanistyki

Łącznie w badaniu wzięło udział 66 studentów ($N=66$), w tym 17 SSZ ($N_1=17$) oraz 49 SSP ($N_2=49$), z czego większość stanowiły kobiety pomiędzy 18. a 23. rokiem życia (tabele 2 i 3):

Tabela 2. Uczestnicy badania ze względu na płeć

Płeć			
	łącznie ($N=66$)	Ścieżka „z” ($N_1=17$)	Ścieżka „p” ($N_2=49$)
Kobieta	53 (80%)	16 (94%)	37 (76%)
Mężczyzna	11 (17%)	1 (6%)	10 (20%)
Inna	2 (3%)	0 (0%)	2 (4%)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Uczestnicy badania ze względu na wiek

Wiek			
	łącznie ($N=66$)	Ścieżka „z” ($N_1=17$)	Ścieżka „p” ($N_2=49$)
18–20 lat	45 (68%)	9 (53%)	36 (73%)
21–23 lata	17 (26%)	6 (35%)	11 (22%)
24–26 lat	2 (3%)	1 (6%)	1 (2%)
27 lat i więcej	2 (3%)	1 (6%)	1 (2%)

Źródło: opracowanie własne.

Dla większości badanych romanistyka była jedynym kierunkiem studiów (tabela 4):

Tabela 4. Uczestnicy badania ze względu na kierunek studiów

Czy romanistyka jest dla Ciebie jedynym kierunkiem studiów?			
	łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
TAK	56 (85%)	14 (82%)	42 (86%)
NIE	10 (15%)	3 (18%)	7 (14%)

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość studentów uczyła się języka francuskiego przed podjęciem studiów w Instytucie Romanistyki, przy czym tendencja ta jest wyższa (co jest zrozumiałe) w przypadku SSZ (tabela 5):

Tabela 5. Uczestnicy badania a nauka języka francuskiego przed rozpoczęciem studiów

Nauka języka francuskiego przed rozpoczęciem studiów			
	łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
TAK	47 (71%)	17 (100%)	30 (61%)
NIE	19 (29%)	0 (0%)	19 (39%)

Źródło: opracowanie własne.

Czas nauki języka francuskiego (w przypadku osób, które uczyły się go przed podjęciem studiów w Instytucie Romanistyki) jest bardzo różny – od 2 do 6 lat. Co ciekawe, niektóre osoby miały dłuższą przerwę w nauce języka francuskiego (np. rok albo 9 lat, bo nauka odbywała się w gimnazjum). Kontekst nauki był silnie zróżnicowany: od szkoły publicznej (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) poprzez szkoły językowe, lekcje prywatne oraz samouctwo, na uczelni wyższej skończywszy. Co ciekawe, niektórzy z badanych studentów podkreślają, że niezbyt przykładali się do nauki w szkole ponadpodstawowej, ponieważ był to tylko (*sic!*) drugi język obcy:

P_43: [uczyłam się francuskiego] 4 lata, ale uczyłam się tak, żeby jedynie zdać z klasy do klasy.

Warto również podkreślić, że studenci nie są przekonani o skuteczności uczenia się francuskiego w liceum:

P_37: [uczyłam/-em się francuskiego] 6 lat, ale w państwowej szkole, więc moje umiejętności posługiwania się językiem były znikome.

Istotnym rysem określającym profil współczesnych studentów jest także powszechne korzystanie z dostępnych możliwości nieformalnego uczenia się języka francuskiego (tabela 6):

Tabela 6. Uczestnicy badania a uczenie się nieformalne

	Istotność uczenia się nieformalnego		
	łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
Bardzo ważne	37 (56%)	10 (59%)	27 (55%)
Raczej ważne	22 (33%)	6 (35%)	16 (33%)
Nie mam zdania	3 (5%)	1 (6%)	2 (4%)
Mało ważne	4 (6%)	0 (0%)	4 (8%)
Zupełnie nieważne	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Źródło: opracowanie własne.

Słuchanie piosenek, oglądanie filmów po francusku czy rozmowa na forum internetowym, jak zauważają respondenci, w przyjemny sposób wzmacniają rozwój kompetencji językowych:

Z-09: Staram się oglądać filmy i czytać po francusku, dostęp do tej części kultury jest dla mnie ważny. Mam wrażenie, że dzięki takiej właśnie suplementacji w języku angielskim nauczyłam się go biegle stosunkowo szybko.

Jednocześnie jednak, ze względu na różnorodność indywidualnych doświadczeń i stosowanych strategii uczenia się, można przypuszczać, że uczenie się nieformalne nasila dysproporcje między studentami związane z poziomem znajomości języka. Jak wynika z analizy samooceny respondentów w zakresie znajomości języka francuskiego przed rozpoczęciem studiów, dysproporcje te są znaczne (od poziomu A0 do poziomu B2+), o czym świadczą poniższe dane (tabela 7).

Również wykładowcy biorący udział w badaniu zauważyli zróżnicowanie poziomu znajomości języka francuskiego w swoich grupach, zarówno SSP, jak i SSZ. W porównaniu do lat ubiegłych SSP wydają się mieć podobny poziom językowy, choć jest więcej studentów zupełnie początkujących. Natomiast poziom studentów ścieżki Z został oceniony jako niższy niż w poprzednich latach (W_03).

Tabela 7. Samoocena poziomu biegłości w zakresie języka francuskiego w październiku 2023 roku

Samoocena poziomu biegłości w zakresie języka francuskiego			
	Łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
A0	22 (33%)	0 (0%)	22 (45%)
A1	12 (18%)	0 (0%)	12 (24%)
A1+	5 (8%)	2 (12%)	3 (6%)
A2	5 (8%)	1 (6%)	4 (8%)
A2+	7 (11%)	2 (12%)	5 (10%)
B1	6 (9%)	4 (24%)	2 (4%)
B1+	6 (9%)	0 (0%)	6 (12%)
B2	1 (2%)	0 (0%)	1 (2%)
B2+	1 (2%)	0 (0%)	1 (2%)
C1	0 (0%)	1 (6%)	1 (2%)
C1+	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
C2	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Źródło: opracowanie własne.

3.2. Postrzeganie przez studentów nauki różnych sprawności i podsystemów w języku francuskim

Poniższe tabele 8 i 9 przedstawiają opinie ankietowanych studentów na temat trudności, jaką sprawia im praca nad rozwijaniem poszczególnych sprawności (rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, mówienie i pisanie) (tabela 8) lub nauki podsystemów (gramatyka, słownictwo i wymowa) (tabela 9) w czasie procesu uczenia się języka francuskiego.

Słuchanie ze zrozumieniem okazuje się być bardzo dużym lub dużym wyzwaniem dla SSP, natomiast nie jest ono już tak trudne dla SSZ. Taki stan rzeczy wynika zapewne ze specyfiki języka francuskiego, w którym związek między fonią a grafią nie jest oczywisty na pierwszych etapach nauki, co znacznie utrudnia rozumienie ze słuchu. Dodaje się do tego relatywnie szybkie tempo mówienia, zwłaszcza w dokumentach autentycznych, z którymi studenci romanistyki mają często do czynienia.

Tabela 8. Rozwijanie sprawności w języku francuskim jako wyzwanie

Rozumienie ze słuchu			
Wyzwanie w stopniu:	Łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Bardzo dużym	12 (18%)	0 (0%)	12 (24%)
– Dużym	29 (44%)	5 (29%)	24 (49%)
– Średnim	8 (12%)	8 (47%)	0 (0%)
– Niewielkim	5 (8%)	4 (24%)	1 (2%)
– Żadnym	12 (18%)	0 (0%)	12 (24%)
Czytanie ze zrozumieniem			
Wyzwanie w stopniu:	Łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Bardzo dużym	4 (6%)	0 (0%)	4 (8%)
– Dużym	8 (12%)	2 (12%)	6 (12%)
– Średnim	24 (36%)	6 (35%)	18 (37%)
– Niewielkim	29 (44%)	8 (47%)	21 (43%)
– Żadnym	1 (2%)	1 (6%)	0 (0%)
Mówienie			
Wyzwanie w stopniu:	Łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Bardzo dużym	9 (14%)	0 (0%)	9 (18%)
– Dużym	25 (38%)	10 (59%)	15 (31%)
– Średnim	22 (33%)	3 (18%)	19 (39%)
– Niewielkim	9 (14%)	3 (18%)	6 (12%)
– Żadnym	1 (2%)	1 (6%)	0 (0%)
Pisanie			
Wyzwanie w stopniu:	Łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Bardzo dużym	8 (12%)	4 (24%)	4 (8%)
– Dużym	15 (23%)	6 (35%)	9 (18%)
– Średnim	32 (48%)	6 (35%)	26 (53%)
– Niewielkim	10 (15%)	1 (6%)	9 (18%)
– Żadnym	1 (2%)	0 (0%)	1 (2%)

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 9. Nauka podsystemów językowych w języku francuskim jako wyzwanie

Nauka gramatyki			
Wyzwanie w stopniu:	łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Bardzo dużym	5 (8%)	2 (12%)	3 (6%)
– Dużym	8 (12%)	4 (24%)	4 (8%)
– Średnim	24 (36%)	3 (18%)	21 (43%)
– Niewielkim	22 (33%)	6 (35%)	16 (33%)
– Żadnym	7 (11%)	2 (12%)	5 (10%)
Nauka słownictwa			
Wyzwanie w stopniu:	łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Bardzo dużym	2 (3%)	0 (0%)	2 (4%)
– Dużym	9 (14%)	1 (6%)	8 (16%)
– Średnim	21 (32%)	2 (12%)	19 (33%)
– Niewielkim	29 (44%)	13 (76%)	16 (33%)
– Żadnym	5 (8%)	1 (6%)	4 (8%)
Nauka wymowy			
Wyzwanie w stopniu:	łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Bardzo dużym	9 (14%)	0 (0%)	9 (18%)
– Dużym	12 (18%)	1 (6%)	11 (22%)
– Średnim	17 (26%)	3 (18%)	14 (29%)
– Niewielkim	18 (27%)	10 (59%)	8 (16%)
– Żadnym	10 (15%)	3 (18%)	7 (14%)

Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o rozwijanie sprawności czytania, to jawi się ona ankietowanym studentom – zarówno SSP, jak i SSZ – jako łatwa. Prawdopodobnie jest to związane ze specyfiką pisemnego kanału komunikacji (większa transparentność słów, możliwość powrotu do fragmentów tekstu/słów w celu lepszego ich zrozumienia), która ułatwia uczącym się zrozumienie treści czytanego tekstu.

W odniesieniu do sprawności produktywnych, to mówienie w języku francuskim jest dla studentów dość sporym wyzwaniem (zwłaszcza dla SSP, gdzie 18% badanych uważa mówienie za bardzo duże wyzwanie), podobnie jak pisanie, przy

czym to ostatnie jest trudniejsze dla SSZ. Taka perspektywa wydaje się zrozumiała, ponieważ program studiów realizowany przez SSZ wymaga pisania złożonych tekstów, co bazuje nie tylko na specyficznych umiejętnościach językowych, ale również poznawczych.

W kwestii nauki podsystemów języka, zdania studentów są podzielone. Nauka gramatyki wydaje się być średnim wyzwaniem zarówno dla SSP, jak i SSZ, przy czym jest ona zdecydowanie trudniejsza dla drugiej grupy studentów. Wynika to prawdopodobnie z tematyki zagadnień poruszanych na zajęciach. O ile na zajęciach z gramatyki skierowanej do SSP wprowadza się proste zagadnienia właściwe poziomowi A1, o tyle na analogicznych zajęciach adresowanych do SSZ zagadnienia są złożone, a dość zróżnicowany poziom studentów negatywnie wpływa na przyswajanie omawianych treści. Nauka słownictwa z kolei nie wydaje się studentom obu grup trudna, przy czym jest ona trudniejsza dla SSP, co też jest logiczne, biorąc pod uwagę fakt, że mają oni dużą liczbę godzin języka francuskiego, który jest dla nich nowym przedmiotem.

Zdania ankietowanych są podzielone również na temat nauki wymowy francuskiej. Nie stanowi ona większego wyzwania dla SSZ, ale studentom SSP jawi się raczej jako trudna umiejętność. Ponownie taki stan rzeczy wynika prawdopodobnie z faktu, że w języku francuskim związek między wymową a pisownią nie jest oczywisty na pierwszych etapach nauki.

Oprócz pytań zamkniętych, na które odpowiedzi zostały przeanalizowane powyżej, studenci mieli również możliwość wypowiedzieć się, z jakimi innymi wyzwaniami mierzą się w czasie nauki języka francuskiego. Studenci dość często wskazują na liczne wyjątki, które są charakterystyczne dla gramatyki francuskiej. Dla części badanych (SSP) utrudnieniem jest z kolei nierówny poziom wśród studentów, z którymi uczęszczają na zajęcia. Niektórzy z badanych twierdzą, że trudno im przełożyć na język francuski to, co chcieliby powiedzieć:

Z_09: Najtrudniej jest mi szybko reagować i odpowiadać na głos – gdy mam czas na zastanowienie, wypowiedzi ustne lepiej mi idą.

Poza wyzwaniami *stricte* językowymi studenci wskazują również na wyzwania związane z motywacją, skupieniem i przełamywaniem barier językowych:

Z_07: Przełamanie bariery językowej.

P_16: Ciężko jest mi uwierzyć w swoje możliwości, przez co jestem mniej zmotywowana. Kiedy się uczę, ciężko jest mi pozostać skupioną.

3.3. Postrzeganie zajęć praktycznej nauki języka francuskiego przez studentów

W celu sprawdzenia, na ile treści i formy nauczania oferowane aktualnie w ramach PNJF odpowiadają potrzebom i oczekiwaniom studentów 1. roku, respondenci zostali poproszeni o samoocenę w zakresie przyrostu kompetencji w języku francuskim dzięki uczestnictwu w poszczególnych modułach PNJF. Wykładowców zapytano natomiast o to, czy zauważają zmiany w nastawieniu studentów 1. roku do nauki języka francuskiego w porównaniu do pierwszoricznych studentów w latach ubiegłych. Interesujące było również zbadanie, czy zauważają zmiany w potrzebach edukacyjnych aktualnych studentów 1. roku w stosunku do studentów lat ubiegłych, a jeśli tak, to jakie. Celem wywiadów było także zebranie informacji, czy w obecnym roku akademickim wprowadzono nowe techniki nauczania, materiały lub/i formy pracy, by lepiej odpowiadały potrzebom słuchaczy.

Większość studentów biorących udział w badaniu zauważyła u siebie zdecydowany lub zauważalny przyrost kompetencji językowych, wynikający z nauki w ramach zajęć PNJF. W przypadku modułu kompetencje zintegrowane takiego zdania było 83% respondentów, przy czym SSP w nieco większym stopniu zauważali swój progres (86%) niż SSZ (76%) (tabela 10).

Tabela 10. PNJF – kompetencje zintegrowane: samoocena przyrostu kompetencji

PNJF – kompetencje zintegrowane			
Przyrost kompetencji	łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Zdecydowanie nie	1 (2%)	0 (0%)	1 (2%)
– Raczej nie	5 (8%)	0 (0%)	5 (10%)
– Nie mam zdania	5 (8%)	4 (24%)	1 (2%)
– Raczej tak	22 (33%)	6 (35%)	16 (33%)
– Zdecydowanie tak	33 (50%)	7 (41%)	26 (53%)

Źródło: opracowanie własne.

Zajęcia z gramatyki stosowanej przyczyniły się zdecydowanie lub znacząco do postępów językowych w ocenie 100% SSP i 88% SSZ (tabela 11).

Tabela 11. PNJF – gramatyka stosowana: samoocena przyrostu kompetencji

PNJF – gramatyka stosowana			
Przyrost kompetencji	Łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Zdecydowanie nie	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
– Raczej nie	1 (2%)	1 (6%)	0 (0%)
– Nie mam zdania	1 (2%)	1 (6%)	0 (0%)
– Raczej tak	25 (38%)	5 (29%)	20 (41%)
– Zdecydowanie tak	39 (59%)	10 (59%)	29 (59%)

Źródło: opracowanie własne.

Studenci obu ścieżek zadeklarowali również odniesienie wyraźnych korzyści z zajęć fonetyki stosowanej (łącznie 90%), choć wyżej ocenili swoje postępy SPP (92%) w stosunku do SSZ (83%) (tabela 12). Jest to zrozumiałe, gdyż na początkowym etapie nauki wymowy danego języka przyrost kompetencji jest zazwyczaj najbardziej zauważalny.

Tabela 12. PNJF – fonetyka stosowana: samoocena przyrostu kompetencji

PNJF – fonetyka stosowana			
Przyrost kompetencji	Łącznie (N=66)	Ścieżka „z” (N ₁ =17)	Ścieżka „p” (N ₂ =49)
– Zdecydowanie nie	4 (6%)	1 (6%)	3 (6%)
– Raczej nie	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
– Nie mam zdania	3 (5%)	2 (12%)	1 (2%)
– Raczej tak	21 (32%)	4 (24%)	17 (35%)
– Zdecydowanie tak	38 (58%)	10 (59%)	28 (57%)

Źródło: opracowanie własne.

Ciekawym uzupełnieniem wysokiej samooceny przyrostu kompetencji językowych okazały się uzasadnienia tej oceny podane przez respondentów w ramach odpowiedzi na pytania otwarte. Znalazły się tam konkretne aspekty kompetencji językowych i społeczno-kulturowych, które studentom udało się rozwinąć dzięki określonym zajęciom. W przypadku kompetencji zintegrowanych respondenci docenili zwłaszcza postępy w zakresie: zwiększenia płynności wypowiedzi

i zmniejszenia się stresu związanego z mówieniem (SSP: 14%, SSZ: 52%), poszerzenia zasobów leksykalnych (SSP: 20%, SSZ: 29%), lepszego rozumienia ze słuchu (SSP: 12%, SSZ: 17%), poprawy wymowy (po 1 osobie z każdej ścieżki), znajomości historii i kultury Francji (SSP: 2 osoby).

Z kolei skuteczność zajęć z gramatyki stosowanej przejawia się według respondentów przede wszystkim dobrym zrozumieniem gramatyki francuskiej, usystematyzowaniem wiedzy gramatycznej i umiejętnością praktycznego jej użycia, ale także poszerzeniem słownictwa i poprawą wymowy. Jeśli chodzi o przyrost kompetencji w zakresie fonetyki, prawie wszyscy badani studenci, zarówno SSP, jak i SSZ, zauważyli zwiększenie się poprawności swojej wymowy.

W ramach pytań otwartych studenci mieli także okazję napisać, co chcieliby powiedzieć prowadzącemu/prowadzącej dane zajęcia PNJF. Udzielone odpowiedzi wskazują na zdecydowane zadowolenie ze sposobu prowadzenia zajęć przez wykładowcę/wykładowczynię i dają wgląd w to, co dla studentów jest ważne i potrzebne. Doceniane aspekty w sposobie prowadzenia zajęć PNJF (różne moduły łącznie) to: wymagający prowadzący, rozwijanie systematyczności, możliwość samodzielnej poprawy, indywidualne podejście do każdego studenta, przygotowywanie do wystąpień publicznych, różnorodność tematów i ćwiczeń, pozytywne podejście, dobra atmosfera, uczciwe traktowanie, wyrozumiałość, kreatywne, angażujące ćwiczenia, ciekawostki kulturowe, skupienie się na jednym obszarze (np. gramatyka lub fonetyka), dobre wytłumaczenie przerabianych zagadnień, częste powtórki, dużo praktyki, wykorzystywanie gier, prowadzenie zajęć z gramatyki „w konstruktywistycznym trybie”, dyktanda bez oceny na zajęciach z fonetyki. Nieliczne osoby badane zgłosiły sugestie zmian, które świadczą o ich potrzebach czy preferencjach w zakresie nauki języka. W odniesieniu do kompetencji zintegrowanych SSZ prosili o wolniejsze tempo, więcej piosenek i filmów i używanie języka polskiego przy objaśnianiu „ważnych rzeczy”, m.in. pracy domowej i wymagań na egzaminie. Z kolei SSP chcieliby więcej mówić po francusku, więcej skupiać się na słownictwie (dwie osoby oczekują wręcz od prowadzących zajęcia list słówek do nauczania na kolokwium), więcej pisać (najlepiej według podanych schematów wypowiedzi), poznawać jeszcze więcej ciekawostek kulturowych. Nieliczne życzenia dotyczące zajęć z gramatyki stosowanej obejmowały tłumaczenie niektórych zagadnień po polsku oraz więcej słuchania i dialogów, „żeby obyc się z językiem”. W przypadku fonetyki stosowanej jedna osoba miała zastrzeżenia do zbyt dużego tempa omawiania zagadnień, podczas gdy inna życzyłaby sobie przyspieszenia tempa zajęć.

Z powyższego można wysnuć wniosek, iż studenci oceniają zajęcia z języka francuskiego zdecydowanie pozytywnie, doceniając sposób prowadzenia zajęć i panującą na nich atmosferę. Wykładowcy natomiast obserwują zmiany w nast-

wieniu studentów do nauki języka francuskiego w stosunku do lat poprzednich. W przypadku SSP wypowiedzi wykładowców świadczą o dużym zróżnicowaniu postaw. W_01 zauważa u swoich studentów większą niż w latach ubiegłych motywację do nauki, o czym świadczy mniejszy procent osób rezygnujących ze studiów, natomiast w odczuciu W_03 aktualni studenci są bardzo różni, ale ogólnie raczej mniej zmotywowani i mniej ciekawi świata. W ocenie W_01 studenci są nastawieni na naukę ściśle określonego, ograniczonego materiału, np. „bardziej niż wcześniej oczekują list słów, spoza których o nic nie można zapytać” i wykazują „spadek umiejętności uczenia się i kojarzenia faktów, struktur i zależności”.

Wykładowca W_02, pracujący z SSZ, zauważa u studentów wpływ aktualnych zmian społecznych, takich jak zainteresowanie wieloma wątkami naraz, które przejawia się większym rozproszeniem, mniejszą możliwością długiego skupienia na analizie języka. Dla SSZ atrakcyjność zajęć wiąże się z praktycznością. W_02 stwierdza również rosnący odsetek studentów z różnymi zaświadczeniami medycznymi (psychologicznymi).

W odpowiedzi na pytanie dotyczące zmian w potrzebach edukacyjnych wykładowcy podkreślają coraz silniejszą potrzebę indywidualnego podejścia (W_01), pracy „u podstaw” o charakterze nauki szkolnej, wyraźnego wyodrębniania omawianych zagadnień (W_02) i dużo większej kontroli, stałych jasnych zasad (W_03).

Badani wykładowcy, obserwując już od lat zachodzące przemiany w profilu osób studiujących w Instytucie Romanistyki UW, starają się dostosowywać na bieżąco swój sposób nauczania do potrzeb studentów. Elastyczność dydaktyczna prowadzących zajęcia PNJF w bieżącym roku akademickim znajduje swoje odzwierciedlenie w następujących działaniach:

1. SSP:

- w pierwszym półroczu mniej dyskusji, debat, wolnych wypowiedzi ze względu na brak odwagi językowej studentów (W_01),
- modyfikacje w nauczaniu słownictwa: od tego roku studenci sami tworzą swoje listy słownictwa do nauczania (W_03),
- zamiast tradycyjnych prac domowych pisemnych – nagrania, wpisy na bloga ze zdjęciami, rezultaty miniankiet i inne (W_03).

2. SSZ, gramatyka stosowana (W_03):

- dowolność wyboru formy pracy (w grupie lub indywidualnie) w celu uwzględnienia indywidualnych potrzeb poznawczo-afektywnych studentów,
- więcej użycia języka polskiego, żeby maksymalnie ułatwić zrozumienie (przełączanie kodu językowego).

Wykładowca W_03 jest przekonany o tym, że należy dostosować swoje nauczanie do potrzeb i możliwości studentów.

W wypowiedziach wykładowców można znaleźć wiele elementów, które odpowiadają oczekiwaniom studentów. Należą do nich:

- indywidualne podejście, uwzględniające potrzeby afektywno-poznawcze studentów,
- gotowość do modyfikacji sposobu nauczania, elastyczność, stałe dopasowywanie się do potrzeb grupy,
- przełączanie kodu językowego na zajęciach gramatyki,
- praca nad wyraźnie wyodrębnionym obszarem (jednym naraz),
- dobór ćwiczeń adekwatnych do możliwości studentów (np. rezygnacja z debat, gdy nie są jeszcze na nie gotowi, niezagłębianie się w niuanse gramatyczne, gdy trzeba powtórzyć podstawy),
- kreatywne ćwiczenia (nagrania, blogi, rezultaty miniankiet i inne).

4. Dyskusja i wnioski końcowe

Profil studentów filologii romańskiej zmienia się, co jest w dużej mierze konsekwencją przemian edukacyjnych i społeczno-ekonomicznych.

Przedstawione dane jasno wskazują na to, że profil studenta rozpoczynającego studia w Instytucie Romanistyki UW jest bardzo zróżnicowany. Początkujący w nauce języka francuskiego stanowią zdecydowaną większość, zaś grupa osób, które realizują program kształcenia właściwy SSZ, jest nieliczna. Co więcej, ich samoocena poziomu biegłości językowej jest skrajnie zróżnicowana (od A1+ do C1). Podobnie rzecz się ma z trajektorią uczenia się języka: SSZ pobierali naukę zarówno w szkole, jak i w kontekście pozaszkolnym (kursy językowe, lekcje prywatne, samodzielna nauka) przez bardzo różny czas. Taki stan rzeczy sprawia, że koniecznością staje się indywidualne podejście do potrzeb edukacyjnych studentów, znajdujące swój wyraz w reagowaniu na bieżąco przez prowadzących zajęcia na zauważane potrzeby i stosowaniu różnorodnych technik dydaktycznych. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na obszary nauki języka francuskiego, które stanowią szczególne wyzwanie dla studentów, takie jak mówienie i słuchanie ze zrozumieniem w przypadku SSP oraz pisanie i mówienie dla SSZ.

Ponadto studenci oczekują od wykładowców wsparcia swojego procesu uczenia się poprzez czytelny podział i organizację materiału do opanowania, stosowanie wyjaśnień w języku polskim oraz zapewnienie dobrej, życzliwej atmosfery na zajęciach. Wykładowcy zdają się odczytywać te potrzeby i starają się świadomie podążać za studentem.

Co istotne, studenci biorący udział w badaniu wybrali studia filologiczne z przekonaniem i zazwyczaj przejawiają motywację do nauki języka francuskiego. Oczekują przy tym, że ich nauka będzie miała wymiar praktyczny. Wydają się zadowoleni z podziału PNJF na wyspecjalizowane moduły, gdyż pozwala im to lepiej skupić się na danym obszarze kompetencji do opanowania. Jednocześnie, będąc członkami pokolenia ceniącego sobie różnorodność i zmienność wątków, aktualni pierwszorzecznicy doceniają aktywności zróżnicowane, kreatywne, wykorzystujące nowe technologie informacyjne. Pozytywny jest fakt, iż badani studenci deklarują odczuwanie satysfakcji płynącej z czynionych postępów w nauce francuskiego i wysoko oceniają zajęcia z praktycznej nauki języka francuskiego.

Czy zatem wskazane jest rozpatrywanie zmian programowych? Czy należy okroić treści nauczania, ograniczyć cele edukacyjne? Jesteśmy przekonani, że nie ma takiej konieczności. W obecnej chwili najlepszym rozwiązaniem wydaje się adaptacja technik nauczania do potrzeb i możliwości aktualnych studentów filologii romańskiej oraz poszukiwanie nowych sposobów realizacji dotychczasowych celów. Jak pokazuje nasza diagnoza, dobrą odpowiedzią na zmiany w profilu studentów stanowi przede wszystkim dydaktyka wielu prędkości, refleksyjność i elastyczność prowadzących. Zdają się to potwierdzać opinie, jakie znaleźliśmy w odpowiedziach na pytanie otwarte: „Co chciałabyś/chciałbyś powiedzieć zespołowi odpowiedzialnemu za program kształcenia w zakresie praktycznej nauki języka francuskiego w Instytucie Romanistyki UW?”. Oto kilka z pozytywnych odpowiedzi studentów:

Z_11: Uważam, że opracowali Państwo bardzo skuteczny, zróżnicowany system nauczania, który uwzględnia indywidualne podejście do studenta.

P_42: Dziękuję za otwartość na studentów i praktyczny program nauczania, a także indywidualne podejście.

P_09: Doceniam zaangażowanie w organizację zajęć, jestem w stanie w 100% korzystać z zajęć dzięki bezstresowej atmosferze oraz otwartości prowadzących ten program jest dobrze zrobiony pod potrzeby uczących się.

Na koniec warto dodać, iż wyniki przeprowadzonej wśród studentów ankiety posłużyły nie tylko jako materiał badawczy, ale również jako informacja zwrotna do dalszej refleksji dla naszych koleżanek i kolegów nauczających PNJF. Z tego względu w kolejnych latach chcielibyśmy powtarzać tego typu badanie, gdyż pozwoli ono na bieżąco monitorować zmiany w profilu naszych studentów i odpowiednio dopasowywać metody nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane. Nouveaux défis*, H. Grzmil-Tylutki, E. Krawowska-Krzemińska (red.), Kraków 2010.
- Nauczanie języków obcych w % ogółu uczniów w szkole, licea ogólnokształcące dla młodzieży*, [w:] GUS Baza Danych Lokalnych, [online], <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/metadane/cechy/3962> [dostęp: 28.06.2024].
- Krawczyk D., Smuk M., Sokołowicz M., *Filologia obca w stulecie swego istnienia. W ruchu uchwycione*, Warszawa 2019.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K., *Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école*, „Neofilolog” 2020, 55/2, s. 173–194.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K., *Uwarunkowania wyboru nauki języka francuskiego przez polskich licealistów*, „Acta Neophilologica” 2020, XXII/1, s. 73–90.
- Kuk L., *À l'ombre de l'héritage du passé. La présence de la culture française en Pologne après 1989*, [w:] *Le rayonnement français en Europe centrale*, O. Chaline i in. (red.), Pessac 2009, s. 543–551, [online], <https://doi.org/10.4000/books.msha.18274> [dostęp: 24.02.2024].
- Ociepka N., *L'enseignement du français en Pologne jusqu'au XIXe siècle*, „Zeszyty Glottodydaktyczne” 2010, 2, s. 147–156.
- Raport Festiwalu FrankoFilm – Zielona Góra „Nauczanie języka francuskiego w Polsce”*, [online], https://brief.pl/wp-content/uploads/2019/07/Raport_nauczanie_jezyka_francuskiego_w_Polsce_2019.pdf [dostęp: 16.12.2024].
- Smuk M., *Beauté des sonorités, prestige, utilité? La langue française vue par des étudiant.es français.es et internationaux.ales à l'époque de la mondialisation*, „Bulletin suisse de linguistique appliquée” 2022, 116, s. 77–92.
- Werbińska D., *Professional Identity of a French Language Teacher in Poland: Constancy vs. Change, Sameness vs. Difference*, Agency, „Glottodidactica” 2022, 49 (1), s. 217–240.
- Ziółkowski M., *La Francophonie en Pologne*, „Hermès” 2004, 3, s. 59–61.

Karolina Makowska

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: k.makowska@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0002-5743-7460

ANALIZA KOLOKACJI W CYKLU KSIĄŻECZEK DLA DZIECI O PUCIU AUTORSTWA MARTY GALEWSKIEJ-KUSTRY – UJĘCIE JAKOŚCIOWO-ILOŚCIOWE

ABSTRAKT

Celem artykułu jest identyfikacja oraz jakościowa i ilościowa analiza kolokacji w serii książek o Puciu, które wspierają rozwój językowy dzieci. Kolokacje zostały wybrane jako stałe zestawienia co najmniej dwóch wyrazów, które jednocześnie odnotowano w sekcji „połączenia” w *Wielkim słowniku języka polskiego PAN* pod red. Piotra Źmigrodzkiego oraz w Narodowym Korpusie Języka Polskiego (co najmniej 5 wystąpień). Wyniki ukazują dominację kolokacji czasownikowo-rzeczownikowych związanych z codziennymi czynnościami oraz emocjami, co podkreśla rolę serii w budowaniu kompetencji komunikacyjnych najmłodszych użytkowników polszczyzny. Badanie wskazuje na istotność prostych, powtarzalnych struktur w procesie przyswajania języka przez dzieci.

Słowa kluczowe: kolokacje, rozwój języka, język dzieci, literatura dziecięca, Pucio

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF COLLOCATIONS IN THE SERIES OF CHILDREN’S BOOKS
ABOUT PUCIO BY MARTA GALEWSKA-KUSTRA – A QUALITATIVE
AND QUANTITATIVE APPROACH

The aim of the article is to identify and qualitatively and quantitatively analyze collocations in the series of books about Pucio, which support children’s language development. Collocations were selected as fixed combinations of at least two words, which were simultaneously recorded in the “combinations” section of the Great Dictionary of the Polish Language of the Polish Academy of Sciences edited by Piotr Źmigrodzki, and in the National Corpus of the Polish Language (at least 5 occurrences). The results show

the dominance of verb-noun collocations related to everyday activities and emotions, which emphasizes the role of the series in building the communicative competencies of the youngest. The study indicates the importance of simple, repeatable structures in the process of language acquisition by children.

Keywords: collocations, language development, children's language, children's literature, Pucio

1. Wprowadzenie

W czasie nabywania języka dzieci przyswajają nie tylko pojedyncze wyrazy, lecz także całe jednostki językowe, do których należą m.in. kolokacje. To przy ich pomocy uczą się budowania zdań (kolokacje czasownikowe), aby potem przyswajając coraz bardziej skomplikowane i zróżnicowane tematycznie połączenia dwuwyrzowe, których ośrodkiem nie zawsze jest czasownik (np. kolokacje rzeczownikowe). Aby skutecznie komunikować się w języku ojczystym, a tym samym mieć wysoko rozwiniętą kompetencję komunikacyjną, należy nie tylko znać słowa i zasady ich łączenia na poziomie składniowym i leksykalnym, ale także posiadać wiedzę o związkach międzywyrazowych. Umiejętność łączenia wyrazów w większe konstrukcje należy do najtrudniejszych sprawności językowych¹.

Seria książeczek o Puciu autorstwa Marty Galewskiej-Kustry jest ceniona za wspieranie rozwoju mowy u dzieci. Analiza kolokacji w tej serii może dostarczyć cennych informacji na temat językowych wzorców prezentowanych najmłodszym czytelnikom. Książeczki o Puciu są zaprojektowane z myślą o stopniowym wprowadzaniu dzieci w świat języka: od wyrażen dźwiękonaśladowczych i prostych zdań w początkowych tomach poprzez stopniowe zwiększanie złożoności językowej. W miarę postępu serii wprowadzane są bardziej skomplikowane struktury zdaniowe i nowe słownictwo, co wspiera rozwój kompetencji językowych u dzieci.

Celem artykułu jest zrozumienie struktury językowej tekstu: identyfikacja najczęściej występujących kolokacji i ich typów, ale również określenie wzorców, według których są zbudowane kluczowe połączenia wspierające przyswajanie mowy przez najmłodszych. Tego typu badanie można wykorzystać przede wszystkim w logopedii oraz w edukacji przedszkolnej przy projektowaniu materiałów dydaktycznych. Ponadto analiza stałych połączeń wyrazowych w tekstach o Puciu pokazuje, jak zmienia się język w miarę rozwoju bohatera i odbiorców książecz-

¹ H. Burkhardt, *Miejsce kolokacji w leksykografii i ich rola w tworzeniu tekstów w języku obcym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2010, 17, s. 177.

czek, co przedstawia, jak stopniowo rozwijane są kompetencje językowe dziecka. Analiza jakościowa wskazuje, które kolokacje powtarzają się najczęściej, co może sugerować ich znaczenie w procesie nauki języka.

Do badania zostały wybrane połączenia wyrazowe na podstawie jednoczesnego występowania w sekcji „połączenia” w *Wielkim słowniku języka polskiego PAN* pod red. Piotra Źmigrodzkiego² oraz w Narodowym Korpusie Języka Polskiego³ (co najmniej 5 wystąpień). Treść książeczek zbadano pod kątem zgodności z etapami rozwoju językowego dzieci. Wymieniono różnice pomiędzy książkami oraz kategoriami wiekowymi, dla których są przeznaczone.

2. Rozwój języka dzieci

W badaniach lingwistycznych, logopedycznych i psychologicznych dotychczas opisano następujące semantyczno-leksykalne aspekty rozwoju mowy dziecka: proces powiększania zasobu słownictwa (z uwzględnieniem części mowy, tempa zmian i aspektu ilościowego), przyswajanie zakresu treściowego słów, rozszerzenie znaczenia, wzrost słownictwa nazywającego kategorie nadrzędne, kształtowanie się kategorii pojęciowych (takich jak relacje czasowe, relacje przestrzenne, rozumienie słów wieloznacznych)⁴, świadomość leksykalną i ogólniej – metajęzykową⁵, procesy słowotwórcze⁶. Do tej pory nikt nie opisał rozwoju kompetencji kolokacyjnej w czasie procesu nabywania języka przez dzieci.

Współcześnie podkreśla się, że „język jest zjawiskiem tak złożonym i specyficznym, iż przyjęcie jednej teorii nie prowadzi do wyjaśnienia procesu jego

² *Wielki słownik języka polskiego PAN*, P. Źmigrodzki (red.), [online], <https://wsjp.pl> [dostęp: 29.04.2024].

³ Narodowy Korpus Języka Polskiego, [online], <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/> [dostęp: 29.04.2024].

⁴ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1986; M. Przetacznikowa, *Rozwój psychicznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Biblioteka Nauczyciela. A: ogólne podstawy wychowania*, Warszawa 1967, s. 105–130; M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków 1989; M. Kielar-Turska, *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, E. Czaplewska, S. Milewski (red.), Sopot 2012; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004; S. Szuman, *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, S. Szuman (red.), Warszawa 1968; M. Zarębina, *Rozwój semantyczny języka dziecka i opanowywanie przez nie wyrazów z funkcją gramatyczną*, [w:] M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk 1994.

⁵ B. Kwarciać, *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*, Kraków 1995.

⁶ M. Chmura-Klekotowa, *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” 1971, 20, s. 99–235.

nabywania; konieczne staje się dostrzeganie interakcji między różnymi podejściami”⁷. Warunkiem koniecznym do opanowania języka są wrodzone mechanizmy uczenia się oraz wpływ czynników społecznych (środowiskowych), czyli kontakt dziecka z mówiącym otoczeniem⁸. Język pojawia się u wszystkich dzieci w mniej więcej tym samym okresie rozwoju, a jego kształtowanie się ma charakter uniwersalny, co oznacza, że niezależnie od przyswajanego języka fazy jego rozwoju są stałe. „Fazy te wyodrębnia się ze względu na kryteria ilościowe (jako takie kryterium przyjmuje się zwykle wyraz) lub jakościowe, tzn. ze względu na podstawowe mechanizmy właściwe dla danej fazy”⁹. Kryteria ilościowe wiążą się z jakościowymi.

Uwzględniając kryterium ilościowe, można wyróżnić:

1. fazę przedjęzykową (pierwszy rok życia),
2. fazę wypowiedzi jednowyrazowych (12.–16. miesiąc),
3. fazę wypowiedzi dwuwyrazowych (17.–27. miesiąc),
4. fazę wypowiedzi kilkuwyrazowych (20.–40. miesiąc),
5. fazę pełnych zdań (26.–42. miesiąc),
6. fazę opanowania podstaw języka / osiągnięcia pełnej kompetencji językowej i komunikacyjnej (od 4. do 9. roku życia)¹⁰.

Ze względu na profil badań, które zostały zrealizowane na potrzeby niniejszego artykułu, interesować nas będzie przede wszystkim faza numer 3, a w mniejszym stopniu – numer 2. W etapie wypowiedzi jednowyrazowych jednocześnie rozwijają się kompetencje receptywne i produktywne, czyli zarówno umiejętność rozumienia, jak i wypowiadania słów, chociaż wciąż percepcja przeważa nad możliwościami realizacyjnymi u dziecka. Na tym etapie w słowniku dziecka dominują proste rzeczowniki, najczęściej dwusylabowe, oznaczające osoby z najbliższego otoczenia (*mama, tata, baba*) i części ciała (*buzia, oko, ucho*). Ponadto dziecko nazywa zwierzęta oraz czasowniki określające wykonywane przez nie czynności lub wyrażające żądanie za pomocą wyrazów dźwiękonaśladowczych (*kura = koko, pies = hau hau, kot = miau miau, je = am*). Wyrazy wymawiane w tej fazie mają charakter holofraz, czyli jednowyrazowych zdań,

⁷ M. Kiejar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst...*, s. 17.

⁸ B. Kamińska, B. Siebert, *Podstawy rozwoju mowy u dzieci*, „Forum Medycyny Rodzinnej” 2012, 6 (5), s. 237.

⁹ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 84.

¹⁰ B. Kamińska, B. Siebert, *Podstawy rozwoju mowy...*, s. 237–238.

np. „tu” może znaczyć: ‘tu jest [lala]’, ‘chodź tu do mnie’, ‘połóż tu’¹¹. Dziecko w wieku 18–20 miesięcy ma w swoim słowniku czynnym około 50 wyrazów, a 2-letnie od 50 do 200–300 wyrazów¹².

W fazie numer 3, czyli na przełomie 2. i 3. roku życia, dziecko zaczyna opanowywać podstawy gramatyki danego języka, choć popełnia w tym zakresie jeszcze wiele błędów (z punktu widzenia normy dla dorosłych użytkowników języka). Pojawiają się przede wszystkim trudności w opanowaniu fleksji („np. ‘chcem piesa’ zamiast ‘chcę psa’ utworzone przez analogię do odmiany czasownika ‘jeść’ – ‘ja jem’ i rzeczownika ‘kot’ – ‘kota’¹³) i składni języka polskiego. Dlatego tak ważna jest nauka kolokacji, które są całościowymi językowymi, łatwo odtwarzalnymi w sytuacji komunikacyjnej i przede wszystkim przyswajanymi jako całość. Pierwsze kolokacje to tak naprawdę pierwsze zdania, które składają się z dwóch wyrazów (najczęściej rzeczownika + czasownika lub wyrazu dźwiękonaśladowczego), np. *Mama am, Bobo spi*. Pod koniec okresu zdania dzieci używają od 500 do 1000 wyrazów¹⁴.

3. Kolokacje

W komunikacji językowej występują połączenia wyrazowe tworzone *ad hoc* (np. *ładna bluzka, czerwone krzesło*) i związki wyrazowe reprodukowane, czyli odtwarzane, np. kolokacje. Te drugie stanowią bardzo liczną i zróżnicowaną grupę, w obrębie której najbardziej znane są frazeologizmy, wieloaspektowo przebadane i omówione w wielu pracach naukowych. Dotychczas mniej uwagi poświęcano kolokacjom, które mają duże znaczenie z komunikacyjnego punktu widzenia oraz odgrywają istotną rolę w przyswajaniu języka. Aby komunikować się skutecznie, a tym samym mieć wysoko rozwiniętą kompetencję komunikacyjną, należy nie tylko znać słowa i zasady ich łączenia na poziomie składniowym i leksykalnym, ale także posiadać wiedzę o związkach międzywyrazowych. Umiejętność zestawiania wyrazów w większe konstrukcje należy do najtrudniejszych sprawności językowych¹⁵. Użytkownicy języka – zamiast za każdym razem tworzyć nowe

¹¹ Ibidem, s. 239–240.

¹² J. Gleason Berko, N. Ratner Bernstein, *Psycholingwistyka*, Gdańsk 2005.

¹³ B. Kamińska, B. Siebert, *Podstawy rozwoju mowy...*, s. 240.

¹⁴ Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie, profilaktyka*, Katowice 2003.

¹⁵ H. Burkhardt, *Miejsce kolokacji w leksykografii...*, s. 177.

połączenia – mogą przywoływać z leksykonu mentalnego gotowe, odtwarzalne kombinacje wyrazów, czyli kolokacje, które, mimo że da się je rozłożyć na mniejsze segmenty, uważane są za pojedyncze jednostki języka¹⁶.

Wyraz *kolokacja* pochodzi z łaciny i oznacza ‘umieszczenie’ od *collocatio* (WSJP: *kolokacja*). W polskim językoznawstwie oprócz terminu *kolokacja* i jego wariantu *kollokacja* używa się innych, na przykład: *peryfraz*, *analizm*, *konstrukcja opisowa*, *multiwerbizm*, *frazologiczny związek łączliwy*, *orzeczenie peryfrastyczne*, *połączenie konwencjonalne*, *idiom*, *połączenie frazeologiczne*, *frazem*¹⁷. Kolokacje to w szerokim rozumieniu „często spotykane połączenie wyrazów, którego znaczenie wynika ze znaczenia jego składników” (SJP PWN: *kolokacja*), co oznacza, że tak definiowane kolokacje to struktury semantyczne, w których łączy się różnorodne składniki językowe przy zachowaniu odpowiedniego związku logicznego i gramatycznego. Jak pisze Renata Przybylska, kolokacja w węższym znaczeniu to „nie każde możliwe połączenie wyrazowe, lecz tylko takie, w którym łączenie się danego wyrazu z innym jest wynikiem pewnych restrykcji semantycznych lub uzualnych, np. *mocna kawa* w tym węższym rozumieniu jest kolokacją, jako że nie mówimy po polsku *silna kawa*”¹⁸, podobnie deszcz może być *rzęsisty*, *wielki*, ale nie może być *ogromny*¹⁹.

Kolokacje oprócz ściśle określonej struktury cechuje również względna stałość i niewymiennność komponentów lub ich ograniczona wymiennność, co ilustrują następujące pary połączeń wyrazowych: *gorąco uściskać* = *serdecznie uściskać*, *całkiem spokojny* = *zupełnie spokojny*²⁰. Obecnie najczęściej stosuje się definicję Bensona, według którego kolokacja to „stała, powtarzająca się, rozpoznawalna nieidiomatyczna fraza, która występuje nieprzypadkowo i jest zgodna z uzusem, a jej elementy zasadniczo zachowują swoje znaczenie”²¹. Nie ma jednakże jednej powszechnie akceptowanej definicji terminu *kolokacja*, podana poniżej będzie stosowana w niniejszym artykule, ilekroć będzie mowa o kolokacjach: kolokacje to wieloczlónowe (często dwuczónowe, ale nie tylko) połączenia wyrazowe

¹⁶ M. Banaszek, *Kolokacje w języku polskich i włoskich forów internetowych dla mam małych dzieci jako przykład kreatywności językowej*, [w:] *Kreatywność językowa w komunikacji językowej*, K. Burska, B. Cieśła (red.), Łódź 2019, s. 32.

¹⁷ E. Białek, *Kolokacja w przekładzie. Studium rosyjsko-polskie*, Lublin 2009, s. 8.

¹⁸ R. Przybylska, *Kolokacje a analiza semantyczna wyrazu*, „LingVaria” 2020, 2 (30), s. 44.

¹⁹ Ibidem, s. 49.

²⁰ K. Kukowicz, *Kolokacje jako element języka należący do systemów semantycznych z gramatyką*, „Linguistica Bidgostiana” 2006, 3, s. 136.

²¹ M. Benson, E. Benson, R. Ilson, *The Bbi Dictionary of English Word Combinations*, Amsterdam 1997, s. 8.

nieidiomatyczne²², charakteryzujące się stabilnością, wysoką frekwencyjnością i leksykalizacją, w których zestawienie wyrazów w syntagmie warunkowane jest normą językową²³.

W polskim językoznawstwie o podziale kolokacji decyduje morfologia: najczęstszymi są **kolokacje czasownikowe**²⁴ – werbo-nominalne, w których bazą kolokacji jest czasownik, a kolokatorem – zazwyczaj rzeczownik, np. *darzyć uczuciem*, *budzić sprzeciw*, rzadziej przysłówki, np. *gorąco uściskać*, *stanowczo twierdzić* lub **kolokacje rzeczownikowe** – atrybutywne, gdzie bazą kolokacji jest rzeczownik, a kolokatorem – najczęściej przymiotnik, np. *gęsta mgła*, *gwałtowny atak*, imiesłów, np. *pasjonująca historia* lub drugi rzeczownik, np. *filiżanka kawy*, *góra śmieci*. Nieco rzadziej występują **kolokacje przymiotnikowe**, np. *śmiertelnie chory*, *całkiem spokojny* oraz **przysłówkowe**, np. *całkiem nieźle*, *całkiem niedawno*²⁵. Oprócz kolokacji leksykalnych wyróżnia się także **kolokacje gramatyczne**, które odnoszą się do możliwości konstrukcyjnych (także walencji) rzeczowników, przymiotników i czasowników jako bazy kolokacji, np. *zapotrzebowanie na towary* (rzeczownik + przyimek), *bogaty w witaminy* (przymiotnik + przyimek) itd.²⁶

Kolokacje są bardzo często wykorzystywane w procesie komunikacji, występują regularnie w języku mówionym i pisanym. W przypadku związków frazeologicznych wymagana jest zdolność rozumienia ich znaczenia, ale możliwe jest formułowanie poprawnych komunikatów językowych bez ich użycia. W przypadku kolokacji nieznanie tych stałych połączeń wyrazowych może prowadzić do niemożności poprawnego sformułowania lub przekazania danej treści²⁷.

Najbardziej znaczącą rolę kolokacje odgrywają w nauce języka, zarówno jeśli chodzi o przyswajanie języka ojczystego, jak i nabywanie języka obcego. Znajomość kolokacji wpływa na fluencję słowną, poprawność językową, oddziałuje także na precyzję wyrażania myśli. Nauczanie słownictwa nie powinno opierać się na

²² W tym miejscu trzeba nadmienić, że niektórzy autorzy uznają za związki frazeologiczne te kolokacje, które charakteryzują się stałym stopniem łączliwości (np. *czarna rozpacz*, *strugać wariata*). W takiej sytuacji mówić można o ich idiomatycznym charakterze (zob. np. S. Skorupka, *Kompozycja grup frazeologicznych*, „Poradnik Językowy” 1950, 4, s. 19–25; tegoż, *Typy połączeń frazeologicznych*, „Poradnik Językowy” 1952, 5–6, s. 12–20, 14–25; tegoż, *Podstawy klasyfikacji jednostek frazeologicznych*, „Prace Filologiczne” 1969, 19, s. 219–226).

²³ J. Targońska, *Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej*, „Neofilolog” 2020, 43/2, s. 197.

²⁴ M. Gładysz, *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*, Frankfurt am Main 2003, s. 51, 53, 55, 56.

²⁵ K. Kukowicz, *Kolokacje jako element...*, s. 136.

²⁶ Ibidem.

²⁷ J. Targońska, *Kompetencja kolokacyjna...*, s. 203.

opanowaniu zbioru pojedynczych leksemów, ponieważ posługiwanie się językiem w dużej mierze składa się z używania różnorodnych (stałych i luźnych)²⁸ połączeń wyrazowych, do których należą luźne i stałe związki wyrazowe charakteryzujące się idiomatycznością lub jej brakiem²⁹. Z uwagi na uporządkowanie słownictwa w sieciach zasobów mentalnych nauka tylko pojedynczych leksemów nie jest wystarczająca do opanowania danego języka, ponieważ zestawianie ich w dowolne kombinacje jest w przypadku stałych połączeń niemożliwe.

Szulc postulował, aby konwencjonalne związki wyrazowe uczynić przedmiotem zainteresowania dydaktyki nauczania języków obcych³⁰. Warto dodać, że kolokacje powinny stanowić także element kształcenia językowego już na wczesnym etapie nauki języka polskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Szulc ponadto uważał, że przyswajanie języka obcego polega (po opanowaniu już pewnych struktur gramatycznych) tylko i wyłącznie na opanowywaniu konwencjonalnych połączeń wyrazowych, czyli właśnie różnych typów frazeologizmów (i kolokacji), lecz nie powinno się ono dokonywać poprzez uczenie się pojedynczych słówek³¹. Podobny proces zachodzi podczas nabywania języka ojczystego, dziecko uczy się stałych, skonwencjonalizowanych połączeń wyrazowych.

Nie tylko sytuacje komunikacyjne, ale także konwencje leksykalne wymuszają na użytkowniku języka użycie pewnych wyrażen, a więc zwyczajowego łączenia jednego elementu leksykalnego do drugiego w obrębie danej frazy³². Osoba przyswajająca język ojczysty czy nabywająca język obcy nie może wykazać się kreatywnością, jeśli chodzi o grupę związków stałych, gdyż nie można w ich

²⁸ W polskich pracach językoznawczych na określenie zdolności wyrazów do współwystępowania stosuje się także dość często termin *łączliwość*, przejęty z języka rosyjskiego. *Związek łączliwy* to „połączenie wyrazowe, w którym dopuszczalna jest wymiana jednego lub kilku elementów w obrębie ograniczonej grupy wyrazów (zwykle synonimicznych)” (zob. W. Doroszewski, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 1980, s. 1033). Piotr Bąk pisze o związkach łączliwych jako o wyrazach występujących bardzo często razem i skojarzonych w naszej świadomości. Gdy mamy do czynienia z jednym wyrazem, natychmiast na myśl przychodzi nam drugi, który się z nim łączy, np. *malować: farbami, kredkami; jechać: samochodem, autobusem* (zob. P. Bąk, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa 1997, s. 345). Pojęcie kolokacji jest ściśle związane ze stopniem siły łączliwości wyrazów. Stanisław Skorupka podzielił związki wyrazowe na luźne, łączliwe i stałe (zob. S. Skorupka, *Podstawy klasyfikacji jednostek...*).

²⁹ J. Targońska, *Frazeodydaktyka i jej rola w rozwijaniu (wybranych elementów) kompetencji leksykalnej*, „Prace Językoznawcze” 2017, XIX/4, s. 148.

³⁰ A. Szulc, *Intensive und extensive Methode im Fremdsprachenunterricht*, „Glottodidactica” 1966, 1, s. 43–52.

³¹ A. Szulc, *Lingwistyczne podstawy programowania języka*, Warszawa 1971, s. 88.

³² A. Szulc, *Możliwości i granice automatyzacji w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 1972, 2, s. 96.

obróbie dowolnie łączyć ze sobą wyrazów we frazy. Opanowanie kolokacji jako jednostek leksykalnych może ograniczyć liczbę błędów leksykalnych³³.

4. Analiza kolokacji w cyklu książeczek dla dzieci o Puciu

Cykl książeczek o Puciu jest podzielony na kategorie wiekowe, dzięki czemu wspiera kształtowanie się mowy dzieci na poszczególnych etapach rozwoju. Ten podział prezentuje poniższa rozpiska³⁴:

wiek 6 miesięcy+ (skoncentrowane na wyrażeniach dźwiękonaśladowczych i samogłoskach)

- *Pucio uczy się mówić,*
- *Pucio zabawy gestem i dźwiękiem;*
- wiek 1+ (pierwsze, typowe słowa dziecka, łączenie słów)
- *Pucio mówi pierwsze słowa,*
- *Co robi Pucio?,*
- *Pucio mówi: „Dzień dobry”,*
- *Pucio mówi: „Dobranoc”;*

wiek 2+ (nauka budowy zdań bardziej złożonych, poszerzenie zasobu słów)

- *Pucio i ćwiczenia z mówienia,*
- *Pucio w mieście,*
- *Pucio na wsi,*
- *Pucio rośnie zdrowo,*
- *Pucio u lekarza,*
- *Pucio chce siusia, czyli pożegnanie pieluszki;*

wiek 3+ (książki wspomagają rozwój mowy dziecka)

- *Pucio na wakacjach,*
- *Pucio umie opowiadać,*
- *Pucio zostaje kucharzem*³⁵.

³³ J. Targońska, *Frazeodydaktyka i jej rola...*, s. 151.

³⁴ Podkreślone zostały książeczki, których użyto do analizy kolokacji na potrzeby niniejszego artykułu. W badaniu nie wykorzystano wszystkich książeczek z podanych kategorii wiekowych, ponieważ niektóre tytuły są wydaniem kieszonkowymi, które zawierają np. jedynie wyrażenia dźwiękonaśladowcze bez jednolitego tekstu lub polecenia, które dziecko ma wykonać.

³⁵ *Pucio – kolejność książek a wiek dziecka*, [online], <https://tantis.pl/blog/pucio-kolejnosc-ksiazek-a-wiek-dziecka/> [dostęp: 29.04.2024].

Najwięcej kolokacji (23) pojawiło się w książeczce pt. *Pucio w mieście*, a najmniej (5) w – *Pucio mówi pierwsze słowa*, co może być związane z charakterem tej części dotyczącej *stricte* nauki pierwszych słów, a nie wyrażień, co z kolei jest zgodne z rozwojem językowym dzieci, dla których jest przeznaczona. Średnia liczba kolokacji występująca w przebadanych książeczkach to 13.

W części *Pucio uczy się mówić* wystąpiło 11 następujących kolokacji:

- robić zdjęcie (CYK, CYK),
- konik rży (IHA),
- pies wyje (AU, AU),
- drzewa szumią (SZSZSZ),
- pociąg jedzie (CZU, CZU),
- telefon dzwoni (DRYŃ, DRYŃ),
- kot miauczy (MIAU, MIAU),
- rozmawiać przez telefon (HALO),
- wracać do domu,
- grać na trąbce (TU, TU),
- pies szczeka (HAU, HAU).

W tej serii zaraz po kolokacji czasownikowej występowało wyrażenie dźwiękonaśladowcze, co jest zgodne z wiekiem dzieci, dla których *Pucio uczy się mówić* jest przeznaczony, ponieważ normy rozwoju mowy pokazują, że przyswajane są najpierw onomatopeje. Te połączenia wyrazowe są krótkie, proste i zrozumiałe dla odbiorców w różnym wieku, zwłaszcza tych najmłodszych, ponieważ przedstawiają język w jego najbardziej intuicyjnej i obrazowej formie. Większość dźwięków występuje w formie powtarzanej – „CZU, CZU”, „DRYŃ, DRYŃ”, „MIAU, MIAU”. Taka struktura nadaje wypowiedzi melodyjność i rytm, co zwiększa jej zapamiętywalność, a dziecko rozwija kompetencję produktywną dotyczącą stosowania prostych dźwięków, ale również receptywną dotyczącą kolokacji. Ten zestaw połączeń wyrazowych, dzięki wykorzystaniu onomatopei i naturalnych skojarzeń, ułatwia komunikację, pobudza wyobraźnię i wprowadza element zabawy.

Co ciekawe, 9 połączeń wyrazowych o podobnej budowie, gdzie ośrodkiem jest czasownik, a po wyrażeniu występuje onomatopeja, nie zostało włączonych do materiału badawczego, ponieważ wystąpiły mniej niż 5 razy w Narodowym Korpusie Języka Polskiego i/lub nie pojawiły się w sekcji „połączenia” w WSJP. Są to:

- mucha lata (BZZ),
- komar bzyczy (ZZZ),
- konduktor gwiżdże (FI, FI),
- pukać do drzwi (PUK, PUK),
- chlapać wodą (CHLAP, CHLAP),

- grać na bębenku (BAM, BAM),
- zając kica (KIC, KIC),
- krowa muczy (MU, MU),
- koziołek meczy (ME, ME).

Ze względu na charakter książeczki, mimo przyjętego kryterium ekscerpacji materiału badawczego (tzn. występowanie kolokacji w WSJP i NKJP), można uznać je za kolokacje, które są przystępne dla dzieci w wieku 6 miesięcy+, a nawet starszych. Utrwalają one pewien schemat budowy połączeń wyrazowych (czasownik + rzeczownik = proste zdanie), a do tego są bardzo charakterystyczne.

W książeczce *Pucio mówi pierwsze słowa* wystąpiło 5 kolokacji, których znaczenie jest bardzo ogólne:

- wcześniej rano,
- plac zabaw,
- robić zakupy,
- robić zdjęcie,
- czytać książkę.

Nie odnoszą się one do żadnego konkretnego tematu, występują w życiu codziennym dziecka, pojawiły się także w innych książeczkach z cyklu o Puciu (np. „czytać książkę”) ze względu na brak swojej specyficzności. Tworzą obraz zwykłego dnia, w którym pojawiają się elementy rutyny, zabawy i rekreacji. Jak zostało wspomniane wcześniej, może to być związane z funkcją tej części, która nastawiona jest na naukę pierwszych słów, a nie wyrażień.

W kolejnej – *Pucio i ćwiczenia z mówienia* – pojawiło się łącznie 15 kolokacji, w tym 14 czasownikowych:

- pakować walizkę,
- pokazywać palcem,
- wyglądać przez okno,
- nalewać zupę,
- ugotować obiad,
- ciągnąć sanki,
- lepić bałwana,
- doktor bada,
- założyć gips,
- rozpalać ogień,
- czytać książkę,
- głaskać kota,

- pies szczeka,
 - bawić się klockami
- i 1 rzeczownikowa:
- karmnik dla ptaków.

Ta część serii opowiada o wyjeździe rodzinnym Pucia na wycieczkę w góry, podczas której tata złamał sobie nogę, jeżdżąc na nartach, stąd występowanie kolokacji takich jak np. „pakować walizkę” obok „założyć gips”, co pokazuje, że występujące wyrażenia są ściśle związane z tematem opowiadania i poszerzają obraz życia, w którym na pierwszym planie nie są wyłącznie rutynowe, codzienne czynności, jak to miało miejsce w poprzedniej części. Do zasobu słownictwa dochodzą nowe kolokacje związane z różnymi aspektami codzienności dziecka, takimi jak np. wizyta u lekarza („doktor bada”). Ten zestaw połączeń wyrazowych opisuje zwykłe, namacalne czynności, które łatwo sobie wyobrazić, wiele z nich angażuje różne zmysły – dotyk (*głaskać kota*), wzrok (*wyglądać przez okno*), smak (*ugotować obiad*). Ponadto aktywności zimowe (*ciągnąć sanki*, *lepić bałwana*) kontrastują z całorocznymi zajęciami (*gotowanie*, *czytanie*, *opieka nad zwierzętami*), pokazując naturalny cykl życia.

W książeczce *Pucio w mieście* obok kolokacji ściśle związanych z życiem miejskim:

- bilet na pociąg,
- myjnia samochodowa,
- dworzec kolejowy,
- kierować ruchem,
- pociąg towarowy,
- wystawa w galerii,
- przystanek autobusowy,
- przejście dla pieszych,
- sygnalizacja świetlna,
- kasować bilety,
- utknąć w korku,
- plac zabaw

pojawiają się takie o znaczeniu bardziej ogólnym, niezwiązane z rodzajem miejsca, w którym się dzieją:

- zjazd rodzinny,
- zrobić zakupy,
- dzwoni telefon,
- ekspres do kawy,
- pokazywać palcem,
- kręci się w głowie,

- mieć wypadek,
- wracać do domu,
- wakacje na wsi,
- podskakiwać z radości,
- przyciskać guziki.

Opowieść dotyczy przyjazdu dziadków Pucia ze wsi w odwiedziny do wnuków do miasta. Dzieci mogą przyswoić kolokacje dotyczące głównie miejsc publicznych, transportu i ruchu drogowego (np. utknąć w korku”) i związanych z nim przedmiotów (np. „sygnalizacja świetlna”), a także te bardziej ogólne dotyczące życia codziennego (np. „zrobić zakupy”). Ten zestaw stałych połączeń wyrazowych obejmuje zarówno czynności i obiekty związane z ruchem drogowym, komunikacją i podróżowaniem, jak i odzwierciedla powszednie sytuacje, takie jak czekanie na autobus, kupowanie biletu czy uczestniczenie w ruchu drogowym. Wiele z tych kolokacji wiąże się z zasadami, które regulują życie w przestrzeni publicznej i ma walor edukacyjny albo dotyczy technologii – kolokacje takie jak „ekspres do kawy” czy „dzwoni telefon” podkreślają rolę urządzeń w codziennym życiu. Kolokacje związane z transportem i infrastrukturą opisują zorganizowane, uporządkowane elementy świata zewnętrznego, natomiast ogólne kolokacje dotyczą bardziej osobistych doświadczeń i relacji, ukazując różne aspekty życia człowieka.

W części *Pucio na wsi* główny bohater wyjeżdża do dziadków na wieś, ale tylko niewielka część kolokacji (4) jest związana z życiem wiejskim:

- plastry miodu,
- piec chlebowy,
- doić krowę,
- sypać ziarno,

pozostałe są niezależne od miejsca ich wykonywania:

- dobra robota,
- wąż ogrodowy,
- zimny prysznic,
- wyrabiać ciasto,
- wbijać gwoździe,
- drugie śniadanie,
- wkręcać śruby.

Dzieci w tej książeczce nie poznają wiele wyrażen związanych *stricte* z aktywnościami na wsi, ponieważ akcja dotyczy odbudowy altanki i zorganizowania festynu. Pojawiają się za to kolokacje takie jak: „wbijać gwoździe” czy „wyrabiać

ciasto”, odnoszące się głównie do pracy fizycznej, pracy w ogrodzie, domowych obowiązków i praktycznych umiejętności. Są one bardziej skomplikowane niż w poprzednich częściach (por. „ugotować obiad” a „wyrabiać ciasto”), jednak nadal doskonale wpisują się w doskonalenie rozwoju mowy dziecka, ponieważ dotyczą prostych, namacalnych czynności i przedmiotów, z którymi dziecko może mieć bezpośredni kontakt: obserwować, a później naśladować w zabawie. Użycie prostych, konkretnych czasowników (np. „sypać”, „wbijać”, „wkręcać”) pomaga najmłodszemu zrozumieć podstawowe relacje między przedmiotami a działaniem, rozwijając zdolność opowiadania i wyjaśniania, ponieważ dzieci często uczą się przez aktywność, a nazywanie czynności wzmacnia połączenie między ruchem a słowem, co sprzyja szybszemu zapamiętywaniu. Tego rodzaju słownictwo jest łatwe do zrozumienia i przyswojenia, a jednocześnie rozwija wyobraźnię, wspiera naukę nowych pojęć oraz buduje zasób językowy potrzebny do opisywania świata.

W książeczce *Pucio na wakacjach* występują kolokacje odnoszące się do doświadczeń związanych z wypoczynkiem, podróżami, zabawą i ochroną zdrowia. Przedstawiają świat bliski dziecku – wakacje, wycieczki, rodzinne wypady i codzienne sytuacje. Są proste, obrazowe i odwołują się do konkretnych czynności lub obiektów, co czyni je istotnymi dla rozwoju języka i wyobraźni dziecka:

- kamizelki ratunkowe,
- jechać na wycieczkę,
- trujące grzyby,
- zbierać grzyby,
- rozłożyć koc,
- zatykać uszy,
- opowiadać bajkę,
- dawno temu,
- latarnia morska,
- smarować się kremem,
- krem do opalania,
- babka z piasku,
- budka z lodami,
- wracać do domu,
- pamiątkowe zdjęcie.

Oprócz kolokacji czasownikowych (7) w tej części opowieści o Puciu występuje dużo kolokacji rzeczownikowych (również 7), które są znacznie trudniejsze do przyswojenia przez dziecko, ponieważ nie powielają schematu podmiot + orzeczenie. Ponadto ten zestaw stałych połączeń wyrazowych angażuje wiele zmysłów,

co czyni je bardziej obrazowymi i łatwymi do zapamiętania. Jak już zostało wspomniane, najmłodsi uczą się przez działanie: robienie babki z piasku, smarowanie kremem czy zbieranie grzybów to czynności rozwijające język, ponieważ ich nazwy są związane z ruchem. Wyrażenie „trujące grzyby” pełni funkcję ostrzegawczą, uczy zasad bezpieczeństwa w naturalny sposób, natomiast zestawienia takie jak „opowiadać bajkę” czy „dawno temu” wprowadzają w świat opowieści i rozwijają zdolność budowania narracji.

W ostatniej analizowanej części – *Pucio umie opowiadać* wystąpiło 10 kolokacji, w tym 2 bardzo specyficzne, związane ściśle z tematem pojawienia się na świecie nowego członka rodziny:

- przyjść na świat,
- być w ciąży,

gdyż Pucio zostaje starszym bratem. Pozostałe to:

- ukołysać do snu,
- pewnego dnia,
- kolejka do kasy,
- spakować torbę,
- płakać ze szczęścia,
- bańki mydlane,
- panował bałagan,
- domowy obiad,

mające znaczenie bardziej ogólne, ale wynikające z treści opowieści, której głównym wątkiem są narodziny Bobo. Powyższe wyrażenia odnoszą się do różnych etapów życia, emocji i codziennych sytuacji. Są związane z rodziną i domem, co czyni je bliskimi i zrozumiałymi dla dzieci oraz wspiera rozwój ich języka w kontekście życia rodzinnego i społecznego.

Wśród wyodrębnionych w cyklu książeczek o Puciu kolokacji występują głównie kolokacje czasownikowe (werbo-nominalne) – 58, w których bazą kolokacji jest czasownik, a kolokatorem – zazwyczaj rzeczownik, oraz kolokacje rzeczownikowe (atrybutywne) – 31, gdzie bazą kolokacji jest rzeczownik, a kolokatorem – najczęściej przymiotnik. Najmniej pojawia się tych przysłówkowych – 2. W analizowanym zestawie zabrakło kolokacji przymiotnikowych. Ma to uzasadnienie w grupie czytelników, dla których Pucio jest przeznaczony, ponieważ przy pomocy lektury oprócz pojedynczych wyrazów dzieci uczą się przede wszystkim rozumienia i używania prostych dwuwyrazowych zdań, dlatego w publikacji występują głównie kolokacje czasownikowe. Kolokacje rzeczownikowe są wynikiem potrzeby nazwania pewnych rzeczy, których nie da się określić jednym wyrazem, np. *babka z piasku, latarnia morska*.

5. Wnioski

Przeprowadzone badania wykazały, że liczba kolokacji nie zależy od poziomu rozwoju językowego – najwięcej kolokacji (23) jest w książeczce *Pucio w mieście* (wiek 2+), a najmniej (5) w *Pucio mówi pierwsze słowa* (wiek 1+), co może prowadzić do wniosku, że ich liczba wzrasta wraz z wiekiem docelowego odbiorcy, jednakże, w częściach przeznaczonych dla 3-latków i nieco starszych dziecięcych odbiorców, tj. *Pucio na wakacjach* i *Pucio umie opowiadać*, pojawiło się ich odpowiednio – 15 i 10, zaś w *Pucio uczy się mówić* (wiek 6 miesięcy+) – 12. Oczywiście wydaje się, że część kolokacji jest ściśle związana z tematem danej opowieści, np. „utknąć w korku” – *Pucio w mieście*, „dość krowę” – *Pucio na wsi*, a większość nie jest wysublimowana i dotyczy życia codziennego dziecka, np. „robić zakupy”, „opowiadać bajkę”, „bawić się klockami”, co sprawia, że są lepiej zapamiętywane i używane później w codziennych sytuacjach. Dzięki takiemu nagromadzeniu stałych połączeń wyrazowych dziecko wzbogaca swoje słownictwo, ponieważ powtarzanie tych samych kolokacji w życiu utrwala nowe słowa i ich użycie w kontekście. Ponadto najmłodsi uczą się, które słowa naturalnie ze sobą współgrają (np. *grzeczny chłopiec* zamiast *grzeczny samochód*), oraz naturalnie przyswajają reguły gramatyczne dotyczące zestawiania ze sobą wyrazów (np. przymiotnik + rzeczownik, czasownik + rzeczownik).

Większość zaprezentowanych wyrażen dwuwyrazowych ma szeroką łączliwość, np. gdy bazą kolokacji jest czasownik *robić*, który przyłącza rzeczownik (*robić zdjęcie*, *robić zakupy*). Zabieg ten ma zapoznać dzieci z pewnym schematem kolokacyjnym, który z kolei ma służyć utrwaleniu struktury i budowaniu pierwszych prostych zdań, co potwierdza analiza jakościowa użytych kolokacji: większość z nich to kolokacje czasownikowe (podmiot + orzeczenie). W części pt. *Pucio umie opowiadać*, przeznaczonej dla starszych dzieci (3+), występują kolokacje o wąskiej łączliwości i ugruntowanej strukturze, w której baza kolokacji nie łączy się z wieloma wyrazami, a całość może mieć znaczenie metaforyczne (np. *przyjść na świat*). Stałe połączenia wyrazowe dopasowane są do wieku dziecka, dla którego przeznaczona jest książeczka – im starsze dziecko, tym trudniejsze wyrażenia i bardziej skomplikowany schemat ich budowy. Książeczki z serii o Puciu pozwalają na rozwijanie przede wszystkim receptywnej, a następnie produktywnej kompetencji kolokacyjnej przez dobrany do wieku i tematu materiał językowy. Warto wspomnieć, że nabywanie tych kompetencji odbywa się również dzięki pytaniom i treściom dostępnym pod tekstem głównym, które stanowią pomoc dla rodziców w rozwijaniu mowy dziecka. Dodatkowo dzięki zróżnicowanym tematom najmłodsi uczą się, jak używać połączeń wyrazowych w odpowiednich kontekstach, jak dzięki nim tworzyć spójne wypowiedzi oraz jak łączyć rzeczowniki z przymiotnikami, czasownikami i przysłówkami.

Powyższe badanie i jego wyniki mogą być przydatne dla logopedów i nauczycieli przedszkolnych do tworzenia ćwiczeń językowych bazujących na kolokacjach, opartych na popularnych i znanych dziecku zwrotach, które dodatkowo dzięki występowaniu w popularnej serii rodzic może utrwalać w domu.

BIBLIOGRAFIA

- Banaszek M., *Kolokacje w języku polskich i włoskich forów internetowych dla mam małych dzieci jako przykład kreatywności językowej*, [w:] *Kreatywność językowa w komunikacji językowej*, K. Burska, B. Cieśla (red.), Łódź 2019, s. 31–44.
- Bąk P., *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa 1997.
- Benson M., Benson E., Ilson R., *The Bbi Dictionary of English Word Combinations*, Amsterdam 1997.
- Białek E., *Kolokacja w przekładzie. Studium rosyjsko-polskie*, Lublin 2009.
- Burkhardt H., *Miejsce kolokacji w leksykografii i ich rola w tworzeniu tekstów w języku obcym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2010, 17, s. 177–184.
- Chmura-Klekotowa M., *Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci*, „Prace Filologiczne” 1971, 20, s. 99–235.
- Dołęga Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie, profilaktyka*, Katowice 2003.
- Doroszewski W., *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa 1980.
- Gleason Berko J., Ratner Bernstein N., *Psycholingwistyka*, Gdańsk 2005.
- Gładysz M., *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*, Frankfurt am Main 2003.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1986.
- Kamińska B., Siebert B., *Podstawy rozwoju mowy u dzieci*, „Forum Medycyny Rodzinnej” 2012, 6 (5), s. 237–241.
- Kielar-Turska M., *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków 1989.
- Kielar-Turska M., *Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, E. Czaplewska, S. Milewski (red.), Sopot 2012, s. 15–63.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004.
- Kukowicz K., *Kolokacje jako element języka należący do systemów semantycznych z gramatyką*, „Linguistica Bidgostiana” 2006, 3, s. 133–139.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000.
- Kwarciak B., *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*, Kraków 1995.

- Narodowy Korpus Języka Polskiego, [online], <http://www.nkjp.uni.lodz.pl> [dostęp: 29.04.2024].
- Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, [w:] *Biblioteka Nauczyciela. A: ogólne podstawy wychowania*, Warszawa 1967, s. 105–130.
- Przybylska R., *Kolokacje a analiza semantyczna wyrazu*, „LingVaria” 2020, 2 (30), s. 43–51.
- Pucio – kolejność książek a wiek dziecka, [online], <https://tantis.pl/blog/pucio-kolejnosc-ksiazek-a-wiek-dziecka> [dostęp: 29.04.2024].
- Skorupka S., *Kompozycja grup frazeologicznych*, „Poradnik Językowy” 1950, 4, s. 19–25.
- Skorupka S., *Podstawy klasyfikacji jednostek frazeologicznych*, „Prace Filologiczne” 1969, 19, s. 219–226.
- Skorupka S., *Typy połączeń frazeologicznych*, „Poradnik Językowy” 1952, 5–6, s. 12–29.
- Szulc A., *Intensive und extensive Methode im Fremdsprachenunterricht*, „Glottodidactica” 1966, 1, s. 43–52.
- Szulc A., *Lingwistyczne podstawy programowania języka*, Warszawa 1971.
- Szulc A., *Możliwości i granice automatyzacji w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 1972, 2, s. 88–97.
- Szuman S., *Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienie i niektóre wyniki badań*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, S. Szuman (red.), Warszawa 1968.
- Targońska J., *Frazeodydaktyka i jej rola w rozwijaniu (wybranych elementów) kompetencji leksykalnej*, „Prace Językoznawcze” 2017, XIX/4, s. 147–168.
- Targońska J., *Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej*, „Neofilolog” 2020, 43/2, s. 193–208.
- Wielki słownik języka polskiego PAN, P. Żmigrodzki (red.), [online], <https://wsjp.pl> [dostęp: 29.04.2024].
- Zarębina M., *Rozwój semantyczny języka dziecka i opanowywanie przez nie wyrazów z funkcją gramatyczną*, [w:] *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci. Rozwój semantyczny. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, M. Zarębina (red.), Gdańsk 1994, s. 107–137.

Dorota Muszyńska-Wolny

Uniwersytet Warszawski
e-mail: dhmuszyn@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-1705-9389

**„NASTĘPSTWA DZIAŁANIA PRAWA SYLAB OTWARTYCH”
JAKO TEMAT ZAJĘĆ Z PRZEDMIOTU HISTORIA JĘZYKA
ROSYJSKIEGO – Z DOŚWIADCZEŃ DYDAKTYKA**

ABSTRAKT

Niewielka liczba zajęć dydaktycznych z historii języka rosyjskiego w programie studiów oraz zerowy wyjściowy poziom znajomości języka sprawiają, że konieczność przyswojenia trudnego i obszernego materiału zawartego w podręcznikach napisanych po rosyjsku jest dla wielu studentów problemem nie tyle merytorycznym, ile językowym. Koniecznością dla wykładowcy staje się więc tworzenie własnych materiałów dydaktycznych, które w sposób zwarty pozwalają przekazać informacje i są jednocześnie pomocą przy ćwiczeniach. W niniejszej pracy przedstawiono przykład pomocy dydaktycznej wykorzystywanej przy omawianiu następstw działania prawa sylab otwartych na przedmiocie historia języka rosyjskiego prowadzonym na III roku studiów licencjackich na kierunku filologia rosyjska. Zaprezentowane są też wyniki końcowych ankiet studenckich dotyczące tego przedmiotu.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, historia języka rosyjskiego, języki słowiańskie, prawo sylab otwartych, procesy językowe

ABSTRACT

**“CONSEQUENCES OF THE APPLICATION OF THE LAW OF OPEN SYLLABLES”
AS THE TOPIC OF THE COURSE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE
– FROM THE EXPERIENCES OF A LECTURER**

Many students experience problems with learning difficult and extensive Russian textbook material because of the small number of Russian language history classes in the study program, as well as a lack of prior knowledge of the language. It is more of a linguistic problem than one related to the content itself. Thus it becomes necessary for the

lecturer to develop their own teaching aids which convey information in a compact manner and are also helpful in completing exercises on a given topic. The article presents an example of such teaching assistance material, with exercises that students of Russian philology at the University of Warsaw receive for use during classes on issues related to the law of open syllables. The material is used during the *History of the Russian language* course taught in Russian to third year bachelor's degree students. The results of year-end student surveys are also presented here.

Keywords: academic didactics, history of the Russian language, the law of open syllables, linguistic processes, Slavic languages

1. Wprowadzenie

We współczesnej dydaktyce uniwersyteckiej jednym z większych wyzwań, jakie stają przed nauczycielem akademickim uczącym historii języka rosyjskiego, jest konieczność zmierzenia się z następującymi problemami:

- coraz mniejsza liczba godzin zajęć, co wymusza podejmowanie istotnych decyzji dotyczących selekcji materiału i poszukiwanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych,
- niski startowy poziom znajomości języka rosyjskiego przez studentów,
- nikły zakres podstawowej wiedzy gramatycznej wyniesionej ze szkoły średniej i wiążąca się z tym zmiana możliwości percepcyjnych studentów,
- konieczność pokonania nastawienia studentów jedynie na poznawanie zagadnień związanych z językiem współczesnym, gdyż ich priorytetem jest uzyskanie wysokiej sprawności językowej i komunikacyjnej, czyli opanowanie umiejętności o charakterze praktycznym,
- uwzględnienie pokoleniowej charakterystyki współczesnych studentów urodzonych w erze rozwoju technologii cyfrowych, kultury obrazkowej i z reguły nieprzyzwyczajonych do żmudnego i skrupulatnego poszukiwania informacji.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat sukcesywnie zmniejszała się liczba godzin dydaktycznych przeznaczonych na blok zajęć historycznojęzykowych. Jeszcze dwadzieścia lat temu na warszawskiej rusycystyce blok ten obejmował w sumie dwieście dziesięć godzin zajęć z przedmiotów: gramatyka języka staro-cerkiewno-słowiańskiego, gramatyka historyczna języka rosyjskiego i historia rosyjskiego języka literackiego. Dziś nie można już mówić o bloku zajęć, bo jedyny przedmiot z tego obszaru w programie studiów na warszawskiej filologii rosyjskiej to historia języka rosyjskiego w wymiarze sześćdziesięciu godzin (trzydzieści

godzin wykładu i trzydzieści godzin ćwiczeń). Przedmiot prowadzony jest na piątym semestrze studiów pierwszego stopnia. Oczywiście jest, że tak okrojony wymiar godzinowy powoduje wzrost stopnia trudności zajęć, które nawet w poprzednim – stosunkowo dużym – wymiarze uznawane były przez wielu studentów za niełatwe. Należy przy tym pamiętać, że ilość danych materiałowych do omówienia się nie zmniejszyła. Wszystko to zmusza do poszukiwania takiego modelu dydaktycznego, który byłby „dopasowany do liczby godzin zajęć, wiedzy i możliwości percepcyjnych studentów”¹.

Jeśli chodzi o selekcję materiału, to muszę przyznać, że największe „cięcia” dotyczą zagadnień związanych *stricte* z historią rosyjskiego języka literackiego. Nie ma już czasu na czytanie różnorodnych stylistycznie i językowo tekstów (to zostawiamy na przedmioty związane z historią literatury) czy szczegółowe omawianie różnic dialektalnych. Pozostaje jedynie wskazywanie na rolę języka cerkiewno-słowiańskiego i jego wpływ na kształtowanie się rosyjskiego języka literackiego. Nowy przedmiot obejmuje przede wszystkim zagadnienia dawnej gramatyki historycznej języka rosyjskiego, ale z uwzględnieniem okresu przedpiśmiennego, w tym okresu prasłowiańskiego i jego dziedzictwa.

Efektywna realizacja procesu nauczania wymaga także uwzględnienia poziomu znajomości języka rosyjskiego, w którym zajęcia są prowadzone. Od kilku lat największą grupę studentów rozpoczynających studia na warszawskiej rusycystyce stanowią osoby, których startowy poziom znajomości języka rosyjskiego jest zerowy lub podstawowy. Rozpoczynając piąty semestr studiów pierwszego stopnia, mają za sobą dwa lata intensywnej nauki języka rosyjskiego, co pozwala im na dość sprawne komunikowanie się w obszarach życia codziennego, czytanie beletrystyki, jednak nadal dużą trudnością jest dla nich przyswajanie treści tekstu specjalistycznego, szczególnie gdy jest on obszerny. Mam tu na myśli nie tylko jego warstwę formalną, a właściwie leksykalną, którą trzeba zrozumieć, a to da się w dzisiejszych czasach łatwo i szybko zrobić, chociażby korzystając z translatorów (z lepszym lub gorszym skutkiem), ale także warstwę treściową, materiałową, podlegającą rozumowemu przetworzeniu, przeanalizowaniu w celu „wyłowienia” informacji najistotniejszych, którymi następnie będzie można operować.

Jednym z ważnych celów nauczania historii języka (w danym przypadku historii języka rosyjskiego) jest uświadomienie studentom, że język się zmienia, ewoluuje, że zmiany te często mają charakter zmian przyczynowo-skutkowych, że proces ewolucji przebiega łańcuchowo, jedna zmiana powoduje następną i że nawet język współczesny, zarówno obcy, jak i ojczysty, nie jest statyczny, że stan

¹ M. Wojtak, *Historia języka w dydaktyce uniwersyteckiej*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), Lublin 2000, s. 181.

współczesny jest jedynie jednym z etapów rozwoju, a zmiany studenci często są w stanie zaobserwować sami. By jednak uzyskać tego świadomość, studenci filologii muszą zaznajomić się z dziejami języka, który studiują.

W tym kontekście należy przekonywać ich, że studia filologiczne nie są jedynie lepszym kursem językowym połączonym ze znajomością najważniejszych dzieł literackich w danym języku oraz współczesnych zagadnień gramatycznych. Poprzez poznanie historii danego języka studenci uzyskują przecież wiedzę nie tylko o tym, jak się mówi, lecz także dlaczego tak się mówi, dlaczego pomiędzy pokrewnymi językami są takie czy inne różnice oraz że te różnice często mają charakter regularny. Oprócz konkretnej wiedzy studenci mogą uzyskać więc umiejętność objaśniania wielu zjawisk współczesnego języka czy nawet dwóch lub więcej języków w aspekcie porównawczym, uczą się myślenia diachronicznego.

W latach wcześniejszych, gdy godzin przeznaczonych na blok przedmiotów historycznojęzykowych było stosunkowo dużo, student miał możliwość pozyskania wiedzy teoretycznej z wykładów oraz z podręczników, zaś prowadzący ćwiczenia zazwyczaj uzupełniali tę bazę dodatkowymi materiałami. Od studenta, który miał zdaną maturę z języka rosyjskiego, a następnie studiował na filologii rosyjskiej jeszcze dwa lata, można było oczekiwać, że poradzi sobie ze zrozumieniem tekstu naukowego i będzie potrafił sam wyselekcjonować najistotniejsze informacje, zrobić na własne potrzeby konspekt i w ten sposób przyswajać materiał niezbędny do ćwiczeń. Z przykrością należy stwierdzić, że dziś jest nieco inaczej.

2. Metodologia nauczania

Niska startowa znajomość języka rosyjskiego, a także krótki czas na przyswojenie obszernego materiału spowodowały, że – aby zoptymalizować proces nauczania (i uczenia się) – podjęłam decyzję o zastosowaniu na wykładzie innej formy podawczej materiału. Dla moich studentów przygotowałam podręczne materiały teoretyczne, przedstawione zazwyczaj w postaci tablic zawierających hasłowe opisy poszczególnych zjawisk i procesów wraz z pojedynczymi przykładami. Materiały te otrzymują oni zarówno w formie elektronicznej, jak i papierowej i korzystają z nich podczas wykładu i ćwiczeń. Nie muszą więc robić obszernych notatek w trakcie wykładu, mogą się skupić na samej jego treści. Mają oczywiście wskazane podręczniki, z których mogą samodzielnie korzystać², jednak jestem

² Zob. I. Galster, *Zarys gramatyki historycznej języka rosyjskiego*, Warszawa 2012; К.В. Горшкова, Г.А. Хабургаев, *Историческая грамматика русского языка*, Москва 1981; L. Moszyński, *Wstęp do filologii słowiańskiej*, Warszawa 1984; М.А. Ремнева, *Старославянский язык*, Москва 2004.

realistką i zdaję sobie sprawę z tego, jak dużym problemem jest dla nich wyselekcjonowanie tego, co najważniejsze, w dość obszernym i niełatwym tekście. Poprzez podanie studentom podręcznego materiału w postaci tablic zyskuję czas na ćwiczenia, mogę wprowadzić więcej treści do wykładu, nie chcę bowiem rezygnować z omówienia okresu prasłowiańskiego ani z możliwości przedstawienia studentom historii języka rosyjskiego również w aspekcie porównawczym, uwzględniając dane języka staro-cerkiewno-słowiańskiego czy języka polskiego. Muszę też przyznać, że prowadzony przeze mnie wykład rzadko jest „czystym” wykładem w tradycyjnym rozumieniu tego słowa. Nazwałabym go raczej wykładem konwersatoryjnym, bo staram się wciągać studentów do dyskusji o omawianych zagadnieniach, do poszukiwania własnych przykładów odzwierciedlających omawiane procesy.

Pośród wielu tematów omawianych na zajęciach z historii języka rosyjskiego zagadnienie działania prawa sylab otwartych i jego następstw jest tym, które dotyczy jednego z kamieni milowych w ewolucji języka prasłowiańskiego i ogólnie języków słowiańskich, a przy tym jego rezultaty łatwo zaobserwować zarówno we współczesnym języku rosyjskim, jak i polskim. Po wyjaśnieniu studentom samego znaczenia terminu „prawo sylab otwartych” (закон открытого слога) przechodzę do omówienia poszczególnych procesów będących następstwem działania tego prawa i wtedy przydatna jest opracowana przeze mnie tablica. Niezbędny materiał starałam się zawrzeć na jednej stronie formatu A4, by całość podstawowych informacji mogła być nieustannie przed oczami studentów i by łatwo im było z nich korzystać podczas omawiania kolejnych zagadnień cząstkowych. Posiadana pomoc dydaktyczna systematyzująca wiedzę pomaga im zrozumieć trudne problemy i zauważyć powiązania pomiędzy poszczególnymi zjawiskami. Karta (opracowana na podstawie źródeł wymienionych w przypisie 2 oraz innych) wygląda jak na ilustracji na str. 177.

Jak widać, przedstawienie następstw w formie schodkowej pokazuje ciąg przyczynowo-skutkowy następstw bezpośrednich i pośrednich, sekwencję faktów językowych. Procesy bezpośrednio otwierające sylabę wymienione są w wersach przylegających do lewego marginesu. W wersach odsuniętych w prawo wymienione są następstwa pośrednie, wynikające z tych umieszczonych w wersji wyższym. Poszczególne zjawiska omawiam kolejno, podając oczywiście więcej przykładów, a następnie proponując studentom samodzielne rozwiązanie związanych z danym zagadnieniem zadań, których przykłady omawiam poniżej.

утрата конечных согласных:			*selǫd > selǫ, *kǫstfĭ > kostfĭ			
	изменения в структуре изменяемого слова:	преобразование трехчленной структуры в двухчленную: тематический суффикс становится окончанием или частью окончания (*kǫstfĭsŭ >) *kǫstfĭ <u>kŭ</u> > kost <u>bx</u> fĭ				
	возникновение форм местоимений с начальным «Н»	*vŭn jęgo > vŭ n'ęgo, *kŭn jęmu > kŭ n'ęmu, *sŭn jĭmŭ > sŭ n'ĭmŭ (то же в глаголе jęti: *sŭnjęti > sŭn'ęti)				
изменение границы слога:			im-en-e > i-me-ne, *dad-mŭ > *da-dmŭ (>...), *dad-fŭ > *da-dfŭ (>...)			
изменения в группах согласных, оказавшихся в одном слоге:						
упрощение (обычно утрата первого согласного в группе / но: bv > b/):			1) *da-dmŭ > da-mŭ, *sŭpnŭ > sŭnŭ (pn, bn > n/sŭn > sn и др.) 2) *kt', *gt' > š't' (юг) / č' (вост.) / c' (зап.); tl, dl > l (юг, вост.) 3) *obvolko > oblako			
ассимиляция (уподобление):			*da-dfŭ > *da-ftŭ (>...)			
диссимиляция (расподобление):			*da-ftŭ > da-sfŭ, *plettej > plesti			
МОНОФОНГИЗАЦИЯ ДИФТОНГОВ:		перед согласными и в конце слова:	oŭ, aŭ, > u eŭ > ju/'u oĭ, aĭ > ě ₂ (i ₂) ej > i ₂		*koujom > kujq *beŭdo > *bjudo > bl'udo *poĭtej > pĕti (рус. петь) (i ₂ – И.п. мн.ч. м.р. / 2–3 л. ед.ч. пов. накл.) *veĭtej > viti	
		перед гласными:	oŭ, aŭ > ov, av eŭ > ev oĭ, aĭ > oj, aj ej > ej, bj		*kouatej > kovati *pleŭatej > plevati *pojom > pojq (рус. пою) *vejom > vjq (рус. вью)	
	2-ая палатализация	k	+ ě ₂ , i ₂ >	c'	*kajna > kĕna > c'ĕna	
		g		з' (> z' (юг и восток))	*nogoĭ > nogĕ > noz'ĕ	
		x		s' (юг и восток) š' (запад)	*xaiŕŭ > xĕŕŭ > s'ĕŕŭ (рус. серый) *xaiŕŭ > xĕŕŭ > š'ĕŕŭ (поль. szary)	
			юг и восток: изменения в группах: kvĕ- , gvĕ-		*kvoĭŭ > kvĕŭ > c'vĕŭ *gvoĭzda > gvĕzda > z'vĕzda	
ВОЗНИКНОВЕНИЕ НОСОВЫХ ГЛАСНЫХ:		гласный переднего ряда + m/n > (ę) ǫ ǫ (юс малый) (перед согласными и в конце слова)			*imen > imę, *menta > męta, *dadintŭ > dadęŭ	
		гласный непереднего ряда + m/n > (ǫ) ǫ ǫ (юс большой) (перед согласными и в конце слова)			*ranka > rǫka,	
ВОЗНИКНОВЕНИЕ НОВЫХ СОНАНТОВ (СЛОГОВЫХ ПЛАВНЫХ):		ŭŕ > ĭ', / ɤ > ĭ' ɤŕ > ĭ', / ɤ > ĭ'	*ŭŕgŭ > ĭŕgŭ, (ст.-сл. тръгъ) / *vŭna > vĭna, (ст.-сл. вьна) *ŕŭstŭ > ĭŕ'stŭ (ст.-сл. прѣстъ) / *vŭkŭ > vĭ'kŭ (ст.-сл. вькъ)			
	3-я палатализация: (непоследовательная) прогрессивная	i, e, ě, ę, b, ĭ' +	k	>	c' (*ǫfĭkǫs >) *otŭkŭ > otŭč'ŭ, *ovŭka > ovŭč'a	
			g		з' (> z' – юг и вост.) (*kŭningǫs > *kŭningŭs) *kŭnĕgŭ > kŭnĕz'ŭ	
			x		s' (юг и восток): *vŭxŭ > vŭš'ŭ š' (запад): *vŭxŭ > vŭš'ŭ (wszystek)	
		Переход многих слов из твердого варианта склонения в мягкий *otŭkŭ > otŭčŭ				
преобразование групп *ǫŕ-, *ǫĭ- в начале слова перед согласным: /T – любой согласный/		под интонацией акутовой (восходящей):	везде: *ǫŕ- > ra, *ǫĭ- > la	*ǫrdlo > ralo // запад: radlo *ǫlkomŭ > lakomŭ		
		под интонацией циркумфлексной (нисходящей):	юг:	*ǫŕ- > ra- *ǫĭ- > la-	*ǫŕbota > rabota *ǫlkŭŭ > lakŭŭ	
восток и запад:	*ǫŕ- > ro- *ǫĭ- > lo-		*ǫŕbota > robota *ǫlkŭŭ > lokŭŭ (пол. łokieć)			
преобразование в группах *Tǫŕ-, *Tǫĭ-, *Tęŕ-, *Tęĭ- /T – любой согласный/:						
прасл.	юг (+ чешский и словацкий)		восток		запад	
*TǫŕT (TǫŕT?)	TraT	*storna > strana	ToroT	*storna > storona	TroT	*storna > strona
*TǫĭT (TǫĭT?)	TlaT	*bolto > blato	ToloT	*bolto > boloto	TloT	*bolto > bloto
*TęŕT	TręT	*dervo > drĕvo	TereT	*dervo > derevo	TreT	*dervo > drĕvo (drzewo)
*TęĭT	TlęT	*melko > mlĕko	ToloT	*melko > moloko	TleT	*melko > mleko
		метатеза и удлинение гласного	полногласие		метатеза (перестановка) гласного	

Pierwszym omawianym bezpośrednim sposobem otwierania sylaby jest zanik końcowych spółgłosek (утрата конечных согласных), jednak proces ten był przyczyną kolejnych zmian, w tym bardzo istotnych dla systemu morfologicznego: zmienił strukturę prasłowiańskiego słowa, co miało ogromny wpływ na fleksję, poza tym spowodował na przykład przesunięcie głoski *n* z przyimka do zaimka wskazującego. Fakt ten wyjaśnia istnienie we współczesnych formach zaimka 3. osoby obocznych form rdzenia z nagłosową głoską [h'] obecną dziś zarówno w języku rosyjskim, jak i języku polskim, więc omówienie tych przykładów wprowadza studenta w obszar bardziej znany. Jako ciekawostkę dodaję także informację, że przekształcenia te były przyczyną powstania w języku polskim rzadko już dziś spotykanego słówka *weń*, np. *Wpatrywała się weń z wielką uwagą*, które powstało z dwóch wyrazów – dawnego przyimka **vъn* i dawnej formy biernika zaimka, czyli **jb*. Takie połączenie [**vъn jъ*] > [*vъ њъ*] wymawiano łącznie, czyli jako zestrój akcentowy, a po utracie końcowej samogłoski, czyli jera miękkiego w zaimku, oraz wokalizacji jera twardego (w [e]) w przyimku powstał zachowany w języku polskim jeden wyraz niebędący zestrojem akcentowym, ale odrębnym wyrazem graficznym.

Kolejne bezpośrednie następstwo działania prawa sylab otwartych, czyli zmiana granicy sylaby (изменение границы слога), było z kolei przyczyną zmian w grupach spółgłoskowych – uproszczenia, asymilacji i dysymilacji. Przy omawianiu tego procesu studenci zachęceni są do wskazywania współczesnych rosyjskich i polskich słów, w których można znaleźć ślady takich przemian w postaci alternacji, jak choćby w formach bezokolicznikowych:

- na *-сти*, *-ть* w języku rosyjskim i *-ść* w języku polskim: *блюсти* – *блюду* – *блюдишь*, *брести* – *бреду* – *бредишь*, *вести* – *веду* – *ведишь*, *впасть* – *впаду* – *впадешь*, *гнести* – *гнету* – *гнешь*, *красть* – *краду* – *крадешь*, *прясть* – *пряду* – *прядешь*; *плёść* – *plotę*, *pleciesz*, *прзқść* – *прздę* i inne;
- na *-чь* w języku rosyjskim i *-c* w języku polskim: *беречь* – *берегу* – *бережешь*, *запрячь* – *запрягу* – *запряжешь*, *мочь* – *могу* – *можешь*, *сечь* – *секу* – *сечишь*, *стричь* – *стригу* – *стрижешь*, *течь* – *теку* – *течишь*; *то́с* – *mogę*, *можешь*, *strzyc* – *strzygę*, *strzyżesz*, *strzec* – *strzegę*, *strzeżesz*, *piec* – *piekę*, *pieciesz* i inne.

Rezultatem procesu monoftongizacji dyftongów (монофтонгизация дифтонгов) są alternacje w rdzeniach choćby takich czasowników, jak: *петь* – *пою*, *поешь*, *плевать* – *плюю*, *плюешь*, *рисовать* – *рисую*, *рисуешь*, ale też zwiększenie się liczby wystąpień głosek przedniojęzykowych [ɛ], [i], które wywołały kolejne zmiany nazywane procesem drugiej palatalizacji spółgłosek tylnojęzykowych. W tym przypadku doskonałego materiału ćwiczeniowego dostarczają

przykłady form rzeczownikowych z alternacjami w języku polskim: *noga* – *nodze*, *ręka* – *ręce*, *mucha* – *musze*, gdyż w języku rosyjskim alternacje w tych pozycjach zanikły.

Kolejnym z omawianych sposobów otworzenia sylab było powstanie samogłosek nosowych (возникновение носовых гласных), co stało się przyczyną zmian choćby w paradygmacie tzw. słów na *-мя*, które stanowią osobne zagadnienie gramatyczne podczas zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego na wcześniejszych latach studiów. Teraz studenci poznają historyczne uzasadnienie tego zjawiska. Oczywiście jest to też dobry moment, by omówić dalszą historię samogłosek nosowych w obu językach. Na podstawie znajomości współczesnego języka rosyjskiego studenci mogą zrekonstruować prasłowiańskie formy polskich słów zawierających alternujące samogłoski nosowe, jak np. pol. *wiązać* – *więzy*, ros. *вязать*, czyli prsł. **vęzatei*, pol. *dąb* – *dębu*, ros. *дуб*, czyli prsł. **dǫbъ* i inne.

Jeśli chodzi o problem nowych sonantów (возникновение новых сонантов), to w zadaniu polegającym na rozpoznawaniu wyrazów, w których wcześniej był sonant, podaję wyraz w zapisie staro-cerkiewno-słowiańskim (gdzie zasadą był zapis sonantu jako dwuznak: spółgłoski płynnej z następującym jerem twardym lub miękkim) i na podstawie znajomości odpowiedniego wyrazu rosyjskiego i miejsca samogłoski, która może poprzedzać spółgłoskę płynną lub po niej następować, studenci rekonstruują prasłowiańską formę rdzenia, np. w *врѣхъ* (ros. *верх*) – „рѣ” oznacza obecność sonantu, a w *крѣстъ* (ros. *крест*) – „рѣ” oznacza dwie głoski.

Powstanie samogłosek nosowych oraz sonantycznego wibrantu miękkiego przyczyniło się do uzupełnienia grupy głosek wywołujących trzecią palatalizację spółgłosek tylnojęzykowych, a to z kolei spowodowało zmianę paradygmatów wielu rzeczowników. Ich przykłady podaję na zajęciach, przy czym jednym z ciekawszych jest paradygmat słowa *omeu* (<**otьkъ*), w którym w wołaczu można znaleźć ślad dawnej przynależności do twardego typu deklinacyjnego. Ponieważ studenci znają już trzy palatalizacje spółgłosek tylnojęzykowych, można zadawać im do wyjaśnienia bardziej złożone alternacje w rdzeniach, jak na przykład *князь* – *княгини* – *княжеский* i inne.

Znaczące możliwości odwołania się do danych ze współczesnych języków daje omawianie procesu otwierania sylab zakończonych spółgłoskami płynnymi (преобразование групп **ǫrT-*, **ǫlT-* i преобразование в группах **TǫrT-*, **TǫlT-*). Studenci otrzymują lub sami przytaczają przykłady rosyjskich wyrazów z pełnogłosem i ich polskich ekwiwalentów, np.: *дорога* – *droga*, *дорогой* – *drogi*, *голова* – *głowa*, *горох* – *groch*, *колода* – *kłoda*, *молот* – *młot*, *огород* – *ogród*, *серебро* – *srebro*, *волос* – *włos*, *здоровье* – *zdrowie*, *золото* – *zloto*, *молодежь* – *młodzież*, *борода* – *broda*, *молоть* – *mleć*, *просię* – *porosёнок* (daw. *порося*), *порох* – *proch*. Porównanie

współczesnych form polskich i rosyjskich daje możliwość podjęcia prób rekonstrukcji form prasłowiańskich, co studenci też z powodzeniem wykonują, choć ćwiczenia takie są traktowane bardziej jako urozmaicenie.

Kolejnym ważnym zadaniem jest wskazanie na wpływ języka cerkiewnosłowiańskiego na przykładzie słów pokrewnych zawierających rdzeń z pełnogłosem lub bez niego we współczesnym języku rosyjskim: *огород* – *ограда*, *здоровый* – *здравый* (смысл), *молочный* – *Млечный* (путь), *голова* – *глава*, *город* – *град* (Волгоград, Калининград), *колодец* – *кладезь* (премудрости), *молодой* – *младший*, *дорогой* – *драгоценный*, *холод* – *прохлада*, *хладнокровие*, *голос* – *глас* (вопящего в пустыне), *волосы* – *власяница* i inne. Uświadomienie sobie istnienia takich zależności oraz umiejętność rekonstrukcji form prasłowiańskich pozwala też studentom odpowiedzieć na przykład na pytanie, czy takie wyrazy rosyjskie, jak *брат*, *трава*, *слава*, *правда*, *страх*, *слабый* zawierają grupy *pa*, *la* pochodzenia południowosłowiańskiego, czy też w tych rdzeniach już w języku prasłowiańskim były takie grupy głosek i nie uległy one zmianie, bo sylaby te były już pierwotnie otwarte. Odpowiadając na to pytanie, wykorzystują znajomość języka polskiego. Z kolei dobrym tekstem, w którym studenci mogą wyszukiwać cerkiewizmy, jest wiersz A.S. Puszkina *Воспоминания в Царском Селе*³.

Jak już było powiedziane, w przypadku wielu zadań niezwykle przydatna okazuje się znajomość języka polskiego. Wiele z nich daje też okazję do wprowadzenia informacji o historii języka polskiego, jak to ma miejsce na przykład przy omawianiu par *дерево* – *drzewo* czy *голод* – *głód*, gdzie można wyjaśnić pochodzenie *rz* oraz *o*⁴. Za jeden ze sposobów podwyższenia jakości nauczania i efektywności uczenia się uznaje bowiem równoległą orientację na język polski. Muszę przyznać, że to pobudza zaciekawienie wielu studentów oraz podnosi ich zaangażowanie, gdyż w tym obszarze czują się zdecydowanie pewniej i sprawia im przyjemność odkrywanie tajemnic języka ojczystego. Jednocześnie przekonują się, że oba języki nie funkcjonowały w oderwaniu, w izolacji, lecz wiele je łączyło i łączy. Podwyższone poczucie pewności siebie sprawia, że wzrasta ciekawość poznawcza osób uczestniczących w zajęciach, dyskusja staje się bardziej ożywiona, aktywiują się studenci wcześniej bierni, wręcz obojętni, a nawet niechętni, same zaś języki stają się obiektem pogłębionej refleksji choćby o tym, jak przeszłość rzutuje na teraźniejszość.

³ А.С. Пушкин, *Воспоминания в Царском Селе*, [в:] А.С. Пушкин, *Избранные сочинения*, 1, Москва 1989, с. 70–74.

⁴ K. Długosz-Kurczabowa, S. Dubisz, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 2001, s. 126, 128–129, 131, 146.

3. Studencka ewaluacja zajęć

Przedstawiony powyżej przykład zajęć dotyczy ważnej części programu przedmiotu. Przy pozostałych zagadnieniach również stosuję opisaną formę podawczą materiału przy jednoczesnym szczegółowym jego omawianiu i ćwiczeniu. Istotna jest jednak weryfikacja uzyskanych efektów kształcenia. To sprawdzam podczas ćwiczeń oraz kilku kolokwiiw częściowych i egzaminu. Wyniki kolokwiiw mają wpływ na ostateczną ocenę z przedmiotu, dlatego też większość studentów – regularnie przygotowując się do nich – systematycznie i stopniowo przyswaja wiedzę, co daje dobre efekty. Warto podkreślić, że frekwencja na zajęciach obu typów corocznie jest bardzo wysoka, co z pewnością również ma wpływ na uzyskiwanie przez studentów pozytywnych wyników z egzaminu.

Bardzo ważna jest dla mnie możliwość zapoznania się z opiniami studentów i studentek, wyrażanymi w końcowych ankietach ewaluacyjnych. Zawarte są w nich m.in. dwa pytania otwarte. Na te pytania można, ale nie trzeba odpowiadać. Pierwsze z nich to: „Co najbardziej podobało się panu/pani w tych zajęciach i w stosunku osoby prowadzącej do osób w nich uczestniczących?”. W semestrze zimowym roku akademickiego 2023/2024 spośród 28 uczestników zajęć jedynie sześć osób udzieliło odpowiedzi na to pytanie w odniesieniu do wykładu i pięć osób w odniesieniu do ćwiczeń (być może były to te same osoby). Drugie pytanie otwarte z ankiety, na które udzieliły odpowiedzi tylko trzy osoby, brzmiało: „Co Pana/Pani zdaniem powinno się zmienić w tych zajęciach lub czego w nich brakowało? Co powinno się zmienić w stosunku osoby prowadzącej zajęcia do osób w nich uczestniczących?”. Odpowiedzi na te pytania nie będę przytaczać w całości, gdyż ich część dotyczy mnie jako osoby prowadzącej, a więc – choć są dla mnie satysfakcjonujące – nie odnoszą się do głównego wątku niniejszych rozważań. Dlatego też pominę niektóre z nich lub ich fragmenty, chyba że wypowiedź taka łączy się bezpośrednio z oceną kursu.

Oto odpowiedzi, w których wyrażona jest pozytywna ocena zajęć:

Pytanie 1:

- Bardzo ciekawe zajęcia.
- Zajęcia, mimo trudnej tematyki, zawsze były ciekawe, klarowne i zmuszały do myślenia. Mielśmy okazję odczytywać dokumenty prawne, co pozwoliło nam zobaczyć omawiane na zajęciach procesy w praktyce. [...]
- Zajęcia [...] ciekawe i zajmujące.
- Bardzo pozytywna atmosfera, sposób prowadzenia zajęć i przekazywania wiedzy sprawił, że zajęcia były dla mnie bardzo interesujące.
- Mój ulubiony przedmiot [...].

- Poukładany tryb zajęć.
- [...] Studenci mieli dostęp do wszystkich potrzebnych materiałów. [Prowadzący] angażował w uczestnictwo w zajęciach w sposób [...] motywujący do myślenia.

Pytanie 2:

- Myślę, że osobiście nie zmieniałbym w nich nic. Na zajęcia zawsze przychodziłam z wielką chęcią.

Są też negatywne wypowiedzi o samym przedmiocie:

Pytanie 1:

- [...] ale sam przedmiot jest zupełnie niepotrzebny i zbyt abstrakcyjny dla studentów. W jego miejsce powinno się umieścić dodatkowe zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego.
- [...] zajęcia same w sobie nudne i bezsensowne.

Pytanie 2:

- Uważam, że te zajęcia są mało potrzebne.
- Najgorszym aspektem tych zajęć jest niewystarczająca liczba godzin, aby w pełni móc zrozumieć wszystkie procesy.

W większości pozytywny odbiór zajęć potwierdzają odpowiedzi, w których studenci wyrażają swoją opinię nie opisowo, lecz w skali punktowej, gdzie najniższa ocena to -2 (minus 2), a najwyższa to (plus) 2 punkty. Ankietę w tej części wypełniło 10 osób. Poniżej podaję pytania oraz uzyskane punkty wyrażone jako średnia oraz mediana:

- Sposób prowadzenia zajęć: nieinteresujący – interesujący: średnia 1,70, mediana 2,0.
- Sposób prowadzenia zajęć: chaotyczny – uporządkowany: średnia 1,90, mediana 2,0.
- Sposób prowadzenia zajęć: niemotywuujący do nauki – motywujący do nauki: średnia 1,90, mediana 2,0.
- Sposób prowadzenia zajęć: niesklaniający do myślenia – skłaniający do myślenia: średnia 1,90, mediana 2,0.
- Proszę ocenić zaangażowanie osoby prowadzącej zajęcia w to, by przekazywane treści były zrozumiane przez osoby uczestniczące w zajęciach: średnia 1,90, mediana 2,0.
- Proszę wskazać, w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z następującym stwierdzeniem: Zajęcia podniosły moje kompetencje w zakresie objętym kursem: średnia 1,90, mediana 2,0.

4. Wnioski

Dydaktykę uniwersytecką w zakresie historii języka rozumiem nie tylko jako przedstawianie studentom wiedzy o przeszłości i suchych faktach, ale także jako zachęcanie ich do samodzielnego poszukiwania w znanym/znanych studentom i studentkom języku/językach odzwierciedlenia tych zjawisk i procesów, o których mówi się na zajęciach. O gramatyce historycznej w odniesieniu do języka polskiego słusznie pisały Antonina Grybosiowa i Krystyna Kleszczowa, że ma ona „ugruntować rozumienie procesu językowego, pojęcie zmiany, ma prowadzić w ten sposób do historii języka – z jednej strony, z drugiej zaś – do współczesności, która także nie jest statyczna. [...] W cyklu historycznym jest miejsce na uzmysłowienie studentom faktu, że spojrzenie synchroniczne obejmuje zjawiska jakby „zatrzymane w kadrze”, że istotą języka jest ruch, dynamika”⁵. Moim celem jest też uświadomienie studentom, że wiedza ta jest ważną częścią wykształcenia filologicznego i szerzej – humanistycznego, uczy naukowej metody poznania, inspirowa do obserwacji językowych i własnych przemyśleń, daje podstawy do świadomego, a może nawet i sprawniejszego posługiwania się językiem.

Niezmiernie satysfakcjonujące jest dla mnie to, że w ankietach większość studentów i studentek uznaje zajęcia za interesujące i w wysokim stopniu skłaniające do myślenia. Cieszy też to, że znacząca większość z nich uznaje, że zajęcia podniosły ich kompetencje. Niestety, jak pokazują niektóre odpowiedzi na pytania otwarte, sukces nie jest stuprocentowy, bo pojedynczych osób nie udało mi się przekonać do myślenia mniej pragmatycznego. Z drugiej strony te opinie nie pozwalają mi osiąść na laurach i skłaniają do większego wysiłku i poszukiwania nowych rozwiązań dydaktycznych oraz podejmowania starań, by w przyszłości takich osób było jak najmniej.

BIBLIOGRAFIA

- Długosz-Kurczabowa K., Dubisz S., *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 2001.
Galster I., *Zarys gramatyki historycznej języka rosyjskiego*, Warszawa 2012.
Gorškova K.V., Haburgaev G.A., *Istoričeskââ grammatika russkogo âzyka*, Moskva 1981.

⁵ A. Grybosiowa, K. Kleszczowa, *Czy i dlaczego należy utrzymać przedmioty historycznojęzykowe na wyższych uczelniach?*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), Lublin 2000, s. 209–210.

Grybosiowa A., Kleszczowa K., *Czy i dlaczego należy utrzymać przedmioty historycznojęzykowe na wyższych uczelniach?*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), Lublin 2000, s. 207–217.

Moszyński L., *Wstęp do filologii słowiańskiej*, Warszawa 1984.

Puškin A.S., *Vospominaniâ v Carskom Sele*, [v:] A.S. Puškin, *Izbrannye sočineniâ*, 1, Moskva 1989, s. 70–74.

Remneva M.L., *Staroslavânskij âzyk*, Moskva 2004.

Wojtak M., *Historia języka w dydaktyce uniwersyteckiej*, [w:] *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, J. Bartmiński, M. Karwatowska (red.), Lublin 2000, s. 177–190.

Ingrid Petkova

University of Pécs
e-mail: petkovingrid@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2416-5374

INCLUSIVE LANGUAGE IN LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT

The goal of this article is to draw attention to the importance of introducing inclusive language (IL) in second language classrooms. While there is an extensive literature on the topic of IL, there remains a gap in research focusing on its application in educational settings, particularly in second language teaching. After providing a brief overview of definitions and debates about IL, the article will offer recommendations for implementing IL in three languages: English (natural gendered), Spanish (grammatical gendered) and Hungarian (genderless). Finally, a few activities designed for these languages will be presented with the aim of encouraging second language teachers to integrate the topic of IL into their teaching practice with the purpose of developing students' language skills and fostering reflection on the sociocultural implications of IL.

Keywords: second language classroom, inclusive language, linguistic sexism, gendered languages

ABSTRAKT

JĘZYK INKLUZYWNY NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO

Celem artykułu jest podkreślenie znaczenia języka inkluzywnego (IL) na lekcjach języka obcego. Chociaż na temat IL napisano już wiele, znacznie mniej jest badań na temat jego wykorzystania na lekcji, a jeszcze mniej dotyczących jego obecności na zajęciach z języka obcego. Po krótkim przedstawieniu definicji i opinii na temat IL, podane zostaną pewne zalecenia dotyczące jego stosowania w nauczaniu trzech języków: angielskim (z rodzajem naturalnym), hiszpańskim (z uwzględnieniem rodzaju gramatycznego) i węgierskim (bez rodzaju). Na koniec przedstawione zostaną ćwiczenia, które mogą być zastosowane w jednym lub kilku z tych języków. Mają one na celu zachęcenie nauczycieli

do stosowania tych wytycznych podczas prowadzenia zajęć, by rozwijać umiejętności językowe uczniów i umożliwić im podjęcie refleksji nad społeczno-kulturowym tłem danego języka.

Słowa kluczowe: zajęcia z języka obcego, język inkluzywny, seksizm językowy, języki z uwarunkowaniem rodzajowym

1. Introduction

Teachers today face significant challenges in adapting to recent changes in language. One notable shift is the evolving role of the teacher. A growing trend among students is the preference for autonomous learning and self-teaching, which has led to the assumption of tasks that were traditionally managed by teachers.

Other noteworthy changes involve the language used in the classroom and how students are addressed. The increasing visibility of feminism and the growing presence of the LGBTQ+ community in society have contributed to a demand for their representation in both everyday language and formal communication. This shift has led to the rise of inclusive language, a topic that is increasingly debated in media and academic circles, and is gaining importance in educational settings.

Inclusive language (IL) is now an undeniable reality in many English and Spanish-speaking countries. Regardless of individual opinions or official stances, students learning English or Spanish as foreign languages are likely to encounter IL in interactions with native speakers. Therefore, it is crucial to introduce its use and the sociocultural context behind it, while avoiding imposition.

2. What is Inclusive Language?

Inclusive language (IL) is often used as a synonym for non-sexist language. Therefore, it is essential to understand the nature of sexism and its various types.

“Sexism is prejudice or discrimination based on sex or gender, especially against girls and women”¹.

¹ *Britannica*, [online], <https://www.britannica.com/topic/sexism> [accessed: 26.06.2024].

Gender stereotypes, such as the belief that women are less rational, more emotional, and better caretakers, are reflected in everyday language use. “As a consequence, language subtly reproduces the social asymmetries of status and power in favour of men, which are attached to the corresponding social roles”. As a result, the male prototype often serves as the default human model. This phenomenon appears in the structure of many languages, though its intensity may vary, regardless of the grammatical system of the language².

The Royal Spanish Academy (RAE) identifies several types of sexism, including labor and economic sexism, political sexism (encompassing disparities in voting rights, access to political and administrative positions, and wage gaps), social sexism (manifested through abuse, rape, discrimination, and acts of revenge), family-related sexism (involving inequities in roles), advertising sexism (depicting women as sexual objects), and linguistic sexism³.

A distinction must also be made between linguistic sexism and sexism in discourse. Sexism in discourse is exemplified by statements such as, “You are really smart for someone so pretty!” told by a man to a female colleague. Linguistic sexism, on the other hand, originates from the language system itself. A frequently cited example is the use of the masculine generic in Romance languages, though it remains a subject of considerable debate⁴.

Since IL is still an evolving phenomenon, there are several definitions for it:

Language that avoids the use of certain expressions or words that might be considered to exclude particular groups of people, especially gender-specific words, such as ‘man’, ‘mankind’, and masculine pronouns, the use of which might be considered to exclude women⁵.

Using gender-inclusive language means speaking and writing in a way that does not discriminate against a particular sex, social gender or gender identity, and does not perpetuate gender stereotypes. Given the key role of language in shaping cultural and social attitudes, using gender-inclusive language is a powerful way to promote gender equality and eradicate gender bias⁶.

² *Oxford Research Encyclopedias*, [online], <https://oxfordre.com/communication/display/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-470> [accessed: 26.06.2024].

³ Real Academia Española, *Sobre sexismo lingüístico, femeninos de profesión, y masculino genérico*, Madrid 2020, p. 490.

⁴ *Ibidem*, p. 491.

⁵ *Collins Dictionary*, [online], <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/inclusive-language> [accessed: 26.06.2024].

⁶ United Nations, *Gender inclusive language*, [online], <https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/> [accessed: 26.06.2024].

Inclusive communication that respects and includes all communities is free from sexist, racist and other discriminatory language. It does not inadvertently exclude groups, and it avoids stereotypes, loaded words and patronising descriptors”⁷.

IL aims to show respect towards minorities, members of the LGBTQ+ community, individuals with disabilities, and women.

In this context, IL will be treated as synonymous with non-sexist language.

The primary objective of non-sexist language is to increase the visibility of women, who, for centuries, were confined to domestic roles and household tasks. However, the social transformations of the 20th and 21st centuries necessitated corresponding changes in language. A common example is the evolution of professional titles. In English, terms such as *flight attendant* have replaced *stewardess*, and *chairperson* is now used instead of *chairman*. Similarly, in Spanish, the emergence of feminine forms like *abogada* (lawyer), *jueza* (judge), and *fontanera* (plumber) reflects a shift from traditionally masculine forms (*abogado*, *juez*, *fontanero*), which were previously used exclusively due to male predominance in these professions. In response to this shift, the RAE has been increasingly incorporating feminine forms into its dictionary.

In Spain, non-sexist language began to emerge in the late 1970s. This period coincided with the adoption of the Spanish Constitution and the publication of early studies on linguistics from a gender perspective. The primary advocate for non-sexist language was the Instituto de la Mujer (Women’s Institute), established in 1983. Its main objective was to eliminate the sexist use of language, particularly within administrative practices in Spain⁸. Another prominent institution, the Instituto Cervantes, committed to the promotion and instruction of the Spanish language, published “Guía de comunicación no sexista” (Non-sexist communication guide) in 2011, which offers “a set of guidelines and suggestions to achieve more egalitarian linguistic treatment, which views men and women equally, as well as to avoid and eradicate language sexism”⁹.

In the 1960s and 1970s, second-wave feminism highlighted the androcentrism in English grammar, exemplified by the use of *he* as a generic pronoun¹⁰. Saul,

⁷ University of Victoria, *Section 5. Inclusive Language*, [online], <https://www.uvic.ca/brand/story/style/inclusivity/index.php> [accessed: 26.06.2024].

⁸ A. Pardo Martínez, *Inclusive Language in English and in Spanish as L2/FI. Attitudes and Perceptions of Students and Teachers*, Alicante 2023, p. 6.

⁹ Instituto Cervantes, *Guía de comunicación no sexista*, 2012, [online], <https://hispanismo.cervantes.es/libro-de-la-semana/guia-comunicacion-no-sexista> [accessed: 26.06.2024].

¹⁰ A. Bodine, *Andocentrism in Prescriptive Grammar, ‘They’, Sex Indefinite ‘He’, and ‘He Or She’*, “Language in Society” 1975, 4/2, pp. 129–146.

Díaz-León and Hesni¹¹ illustrate this phenomenon through the example: “Man breastfeeds his young”, arguing that *man* and *his* are not gender-neutral terms; and sentences like “Man is a primate” contribute to the invisibility of women. Feminist scholars pointed out the biased character of language, emphasizing that these biases were both damaging and discriminatory for women, and “their activities targeted the uncovering of the gendered nature of many linguistic rules and norms”¹². Another important initiative aimed at addressing sexism focused on highlighting its presence in dictionaries. However, the most transformative achievement of this group of women was the creation of their own linguistic standards, simultaneously breaking and establishing norms¹³.

3. Debates about Inclusive Language

Inclusive language often generates significant debate and evokes strong, sometimes violent, emotions. These reactions occur across various contexts, including media, everyday interactions, and educational institutions, involving both experts in the subject and the general public.

The media frequently presents the issue in an oversimplified manner, which, rather than easing tensions, tends to exacerbate them.

Recommendations for IL are not universally well-received. This resistance arises for various reasons, including linguistic factors; however, it is primarily due to social and political considerations. Despite this, many activists and linguists advocate for the use and promotion of IL. According to its proponents, IL can contribute to fostering tolerance and open-mindedness within society¹⁴.

Opponents of IL argue that it is artificial and potentially harmful. They contend that it fails to address issues of gender equality effectively and instead diverts attention from the broader social struggle for equality¹⁵.

¹¹ J. Saul, E. Díaz-León, S. Hesni, *Feminist Philosophy of Language*, [in:] *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy*, E.N. Zalta, U. Nodelman (eds.), Stanford 2022.

¹² A. Pauwels, *Linguistic Sexism and Feminist Linguistic Activism*, [in:] *The Handbook of Language and Gender*, J. Holmes, M. Meyerhoff (eds.), Oxford 2003, p. 551.

¹³ Ibidem.

¹⁴ A. Farias, I. Petkova, *Nuevas realidades en la clase de lengua: el lenguaje inclusivo en el aula*, [in:] *Contributi alla ricerca romanze*, L. Németh, I. Petkova, E. Salamon (eds.), Pécs 2023, p. 270.

¹⁵ M. Parra, E. Serafini, “Bienvenidxs todes”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español, “*Journal of Spanish Language Teaching*” 2021, 8 (2), p. 7.

Some perceive the issue of gender to be a transient trend, engaging only those directly interested in it. For others, the problem appears overstated, particularly among individuals who do not feel personally affected¹⁶.

Certain perspectives acknowledge the existence of gender inequality in society and its reflection in language. However, these viewpoints reject the proposals of IL, citing concerns over its perceived lack of grammaticality, necessity, and naturalness. Critics argue that IL alters the aesthetic and correctness of the language and does not align with its organic development¹⁷.

It should be remembered that language significantly shapes thought processes and perceptions of reality. The terms used to refer to individuals impact both their self-perception and how they are perceived by others¹⁸.

Kalinowski¹⁹ argues that IL generates significant indignation and concern among certain conservative groups as it is perceived to challenge the established patriarchal political and social order.

Attitudes toward IL vary across languages and countries. While heavily gendered nouns can sometimes be challenging to avoid, British society tends to be less openly hostile to IL compared to other contexts, such as France. In the French language, which contains a high prevalence of gendered nouns, the government has banned the use of inclusive language in official documents and schools²⁰.

In Spain, despite decades of feminist efforts to reform language, the campaign to revise the Spanish Constitution using IL forms faced opposition from the conservative RAE²¹.

In the context of second language classes, identifying attitudes toward IL is more challenging as these attitudes depend on factors such as the learner's first language, cultural background, the teacher's approach, and the classroom environment²².

¹⁶ S. Kalinowski, *Lenguaje inclusivo: configuración discursiva de varias luchas*, [in:] *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*, S. Kalinowski, J. Gasparri, S. I. Pérez, F. Moragas (eds.), Rosario 2009, p. 19.

¹⁷ N. Gutierrez Conde, *Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera*, 2022, p. 3.

¹⁸ M. Parra, E. Serafini, "Bienvenidxs todes": el lenguaje..., p. 7.

¹⁹ S. Kalinowski, *Lenguaje inclusivo: configuración...*, p. 27.

²⁰ Weida K., *Your Guide to Inclusive Language Around the World*, 2022, [online], <https://medium.com/@kazweida/your-guide-to-inclusive-language-around-the-world-22dc1b2cb221> [accessed: 24.06.2024].

²¹ Ibidem.

²² A. Pardo Martínez, *Inclusive Language in English...*, p. 1.

Debates surrounding IL are also influenced by the morphological structure of languages. Three distinct types of languages are particularly relevant in this context: genderless languages, natural gendered languages, and grammatically gendered languages²³.

Genderless languages, such as Turkish or Hungarian, do not distinguish gender in their grammatical structures. In these languages, IL is not a central topic, not only for grammatical reasons but also for political ones. However, this does not imply the absence of sexist linguistic forms; on the contrary, such forms exist, though IL is not a frequently addressed issue.

In natural gendered languages, such as English, nouns and adjectives do not have grammatical gender, with pronouns being the primary site of gender distinctions. Consequently, IL in these languages focuses mainly on the appropriate use of pronouns, while issues with nouns are generally semantic.

Grammatically gendered languages, such as Spanish or French, are characterized by heavily gendered structures, where nouns and adjectives are marked as either masculine or feminine. In these languages the masculine form is considered unmarked. For example, in Spanish, if there are 20 girls in a room, the feminine forms *las estudiantes* (the students) or *ellas* (they) are used. However, if one boy enters the room, the language shifts to the masculine forms *los estudiantes* or *ellos*. Advocates of IL argue that this linguistic feature renders women invisible. To address this, they propose solutions such as using both articles – e.g., *las y los estudiantes* – or employing abstract nouns like *alumnado* (student body), depending on the context.

The socialization of gender norms from a young age reinforces such linguistic practices. If children are raised within heteronormative frameworks, such as teaching girls to play with dolls and boys with cars, or expecting girls and women to feel included in the generic masculine, these norms become naturalized. Similarly, the categorization of literature by male authors under “Literature” and works by female authors under “Women’s Literature” perpetuates this normalization²⁴. Martin Barranco observes that it is unsurprising for women to feel represented by the generic masculine, as this is instilled in them from childhood²⁵.

In general, more conservative or older individuals tend to be more resistant to using IL. In contrast, younger generations, women, and members of the LGBTQ+ community show greater interest in its adoption.

²³ Ibidem, pp. 6–7.

²⁴ A. Farias, I. Petkova, *Nuevas realidades en la clase...*, p. 273.

²⁵ M. Martín Barranco, *Punto en boca (Esto no es un manual de lenguaje inclusivo)*, Madrid 2022, p. 11.

4. Approaches to Using Inclusive Language in Different Languages

The following section outlines basic recommendations for employing IL in English, Spanish, and Hungarian, representing the three primary morphological types of languages.

4.1. Inclusive Language in English

Beare²⁶ provides a clear explanation of IL usage, highlighting the distinctions between linguistic forms used in the past and contemporary preferred expressions.

Examples of gender-biased language used in the past.

A doctor can treat you for a wide variety of diseases. It's important that he understands your health history.

Successful businessmen understand how to negotiate good deals.

In the first sentence, as Beare explains, “the writer speaks in general about doctors, but assumes that a doctor is a man. In the second example, the term *businessmen* ignores the fact that many successful businesspeople are women”²⁷. This is why it is preferred to use non-sexist labels for occupations: *poet, flight attendant, firefighter* instead of *poetess, stewardess, fireman*²⁸.

Another example that Beare provides us of gender-biased use in English shows partiality towards men²⁹:

A person who lives in the country has many advantages. He can enjoy daily walks and enjoy fresh air. He can live a healthy life and meet with his friends.

In this example, it is unclear whether the writer is referring exclusively to men or if women are also included as beneficiaries of the advantages of living in the countryside. To avoid this ambiguity, it is recommended to eliminate the generic use of the pronoun *he*. Several strategies can be employed to achieve this, including the use of plural nouns, substituting nouns for pronouns, employing the passive voice, among others. For instance, instead of the possessive pronoun *his*, it is preferable to use the plural form *their* or omit it entirely when possible.

²⁶ K. Beare, *Gender Inclusive Language for English Learners*, 2018.

²⁷ Ibidem.

²⁸ <https://www.apaonline.org/page/nonsexist> [accessed: 26.06.2024].

²⁹ K. Beare, *Gender Inclusive Language for...*

Another significant consideration in IL (applicable not only in English but also in other languages) is avoiding the generic use of *man* as seen in terms like *mankind*. Instead, gender-neutral alternatives such as *person/people* or *humanity* should be used³⁰.

4.2. Inclusive Language in Spanish

In Romance languages, such as Spanish, the implementation of inclusive language presents significant challenges due to the pronounced emphasis on grammatical gender and the absence of gender-neutral options. Consequently, Spanish speakers have adopted various linguistic strategies, including the creation of the pronoun *elle* as an alternative to *él* (he) and *ella* (she), or the use of forms such as *todes*, *todxs* or *tod@s* to replace *todos* (everybody), which formally defaults to the masculine form despite referring to both genders.

However, several obstacles arise with these approaches. The pronoun *elle* lacks historical precedent, unlike the singular *they* in English, making it difficult for the general population and academics to widely adopt it. Furthermore, forms like *todxs* and *tod@s* are impractical in spoken language due to their unpronounceability.

An alternative approach involves gender-specific splitting, as seen in phrases like *Queridos alumnos y queridas alumnas* (*Dear students* in both masculine and feminine forms, with corresponding gendered adjectives and nouns). While this method can address gender inclusivity for binary identities, its excessive use should be avoided as it increases text length and complexity, and excludes nonbinary individuals.

4.3. Inclusive language in Hungarian

Although Hungarian is a language without grammatical gender forms, this does not preclude the presence of sexist expressions and terms. For instance, in formal introductions it is common to say, *Bemutatóm Kovács urat és feleségét* (*Let me introduce Mr. Kovács and his wife*). Historically, women would often introduce themselves using their husband's surname with the suffix *-né* (meaning "wife of"), as in *Kovácsné vagyok* (*I am the wife of Mr. Kovács*). While this practice is now primarily limited to older generations, it was widespread in the past.

According to Vasvári³¹, the non-gendered nature of the Hungarian language can render sexism more subtle and less overtly detectable. Instead of relying on

³⁰ <https://www.apaonline.org/page/nonsexist> [accessed: 26.06.2024].

³¹ L.O. Vasvári, *Problémás nyelvi nem a nem nélküli magyar nyelvben*, "Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat" 2014, 4, pp. 130, 135.

grammatical markers, Hungarian encodes gender employing semantic strategies. For example, words that are theoretically gender-neutral, such as *gyerekek* (children), can be interpreted as masculine. In extreme cases, as might be found in remote villages with traditional norms, a conversation about children might unfold as follows: *Hány gyereked van? – Kettő és egy lány* (*How many children do you have? – Two and one daughter*), where “children” implicitly excludes daughters.

Although such examples are characteristic of conservative and historically entrenched language use, traces of sexism persist in contemporary Hungarian vocabulary. For instance, the term *hisztérika* (*hysterical woman*) has no masculine equivalent. Conversely, professional titles reveal another form of asymmetry. A woman teaching at a university must say *egyetemi tanár vagyok* (*I am a university teacher*) to ensure her role is understood at the appropriate level. Using the feminine form *tanárnő* (*teacher in the feminine form*) would often lead others to assume she teaches at a primary or secondary school³².

Proposals to reduce sexism in Hungarian include several strategies. For example, feminizing professional, rank, and title names; adopting split address forms (as seen in Spanish), such as *Kedves Kolléganő! Kedves Kolléga!* (*Dear Colleague!* with the first form feminine and the second masculine); or following the German example of combined gender markers, such as *ProfessorInnen* (rendered in Hungarian as *Kedves KollégaNő* for *Dear Colleague (woman)*)³³.

5. The Use of Inclusive Language in Second Language Classes

The integration of IL in second language education is particularly significant when training future educators, as they will shape the linguistic and cultural development of future generations. This underscores the importance of addressing IL explicitly within teacher training programs³⁴.

While it is neither advisable nor appropriate to mandate the use of IL among students, educators can introduce its principles, demonstrate its applications, and highlight its significance, particularly for members of marginalized social groups. This approach empowers students to make informed decisions regarding their own language use.

Teachers, irrespective of whether they work in primary, secondary or tertiary education, face a dual responsibility. On the one hand, they serve as linguistic

³² Ibidem, p. 145.

³³ Ibidem, p. 155.

³⁴ A. Pardo Martínez, *Inclusive Language in English...*, p. 2.

models for their students, requiring adherence to prescriptive grammar rules. On the other hand, they bear the responsibility of fostering a culture of respect, tolerance and inclusivity, which includes teaching students to combat discrimination through respectful language use.

Attitudes toward IL within educational contexts often mirror broader societal debates. In some schools, students are penalized for employing IL, while in others its use is actively encouraged both in daily interactions and within classroom activities.

When students exhibit interest and openness toward the topic, teachers can facilitate its exploration by introducing examples and analyzing articles, reports and diverse opinions. This approach allows for the presentation of multiple perspectives and the promotion of constructive debates on IL and linguistic sexism, always emphasizing the importance of mutual respect and consideration for differing viewpoints.

6. Recommended activities for Developing Inclusive Language Skills

Parra and Serafini³⁵ suggest that teachers initiate the practice of IL from the very first classes by asking students to specify their preferred names and pronouns. This approach is particularly valuable for students whose native languages lack grammatical gender, such as Hungarian, as it introduces them to the concept of IL in a practical and personal way. Additionally, students can be encouraged to investigate the use of IL in various contexts, including textbooks, family interactions, and conversations with friends, as well as in other languages, enabling them to analyze, compare, and share diverse practices.

Small group discussions can also be employed to explore personal experiences related to language. For example, students can discuss whether they, or someone they know, have ever felt uncomfortable or discriminated against due to specific words or expressions.

Another effective activity involves presenting students with quotes about the significance of language and the act of naming individuals. These quotes can serve as discussion prompts, initially within small groups and subsequently in a full-class setting, fostering deeper engagement with the principles and implications of IL³⁶.

What is not named, does not exist. (George Steiner)

³⁵ M. Parra, E. Serafini, “*Bienvenidxs todes*”: *el lenguaje...*, p. 9.

³⁶ M. Sánchez Vico, A. Magallanes Camón, C. Moreno Arroyo, *IncludApps*, Canarias 2020, p. 7.

In a world where language and naming things is power, silence is oppression and violence.
(Adrienne Rich)

Language not only describes reality but is also capable of creating it. (Mario Alonso Puig)

The limits of my language are the limits of my world. (Ludwig Wittgenstein)

In general, educators are encouraged to avoid presenting examples that reinforce stereotypical roles and scenarios. For instance, sentences such as “Meanwhile, the mother was cooking, the father was reading the newspaper” should be replaced with more neutral or inclusive alternatives³⁷.

Alonso Torío suggests several activities to raise students’ awareness of these issues. One approach is to critically analyse sexist content in cultural expressions, such as proverbs and jokes. Examples like *A man of straw is worth a woman of gold* or *Why does the woman wear white at her wedding? The dishwasher should always match the stove and fridge* can serve as discussion prompts to highlight and challenge gender stereotypes.

Another recommended activity involves exploring dictionaries to examine and comment on the pejorative connotations associated with certain nouns: in English *bitch*, *hussy*, *baggage*³⁸, in Spanish *zorra*, *fulana*, *verdulera*, in Hungarian *spiné*, *csinibaba*, *öreg szatyor*, *bögyös*³⁹, among many other examples. This task encourages students to critically reflect on language use and its impact on societal attitudes and perceptions.

A further activity includes critically analyzing sentences to identify elements that may be considered sexist or gendered in English. Students can evaluate these examples and propose alternative phrasings that promote inclusivity and neutrality⁴⁰.

Every student must have a pencil, and he always should bring it to class.

Is man inherently capitalistic?

For a German, she is pretty accepting of other cultures.

A man should never become too busy to enjoy his children.

Even a girl would know which decision to make.

For an old man, he’s pretty quick to guess the answer.

Athletes are welcome to bring their girlfriends to the dinner.

³⁷ E. Alonso Torío, *El género y el sexismo en la clase de ELE*, Manchester 2016, p. 22.

³⁸ <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/jul/03/hussy-baggage-bit-filly-dictionary-definitions-woman> [accessed: 26.06.2024].

³⁹ V. Galavics, *A nő elnevezései a közszlengben*, Debrecen 1988.

⁴⁰ *Youth Inclusion Workshop Guide: Language and Inclusion*, 2018.

In Spanish, as in many other languages, masculine-feminine word pairs often exhibit asymmetrical connotations, with the feminine form frequently carrying a pejorative meaning while the masculine counterpart remains positive or neutral. Examples include *hombre público* (a public figure) versus *mujer pública* (a prostitute), *fulano* (a generic term for someone) versus *fulana* (a disparaging term for a woman), and *brujo* (a wizard) versus *bruja* (a witch). To highlight this linguistic phenomenon students can be provided with a list of such word pairs. After researching the definitions of each term, they can engage in group discussions to critically analyze and reflect on the implications of these disparities⁴¹.

Students of any language can investigate instances of sexism by analyzing newspapers, magazines and websites. They can examine article titles, content, and accompanying images, addressing questions such as:



Illustration 1. Daily Mail's 'sexist' Legs-in headline sparks anger... but PM says she doesn't mind. Source: <https://news.sky.com/story/daily-mail-legs-it-headline-causes-outrage-mps-brand-it-moronic-and-sexist-10816232> (accessed: 24.06.2024)

Are men and women allocated equal space in the press?

Is their representation and treatment in journalism fair and unbiased?

Does the language used in the article exhibit sexist tendencies?

Are advertisements themselves sexist?

⁴¹ M. Sánchez Vico, A. Magallanes Camón, C. Moreno Arroyo, *IncludApps...*, p. 13.

As a culminating activity, students can participate in a project designed to highlight the contributions of significant women throughout history. Names of notable figures, such as Simone de Beauvoir, Clara Campoamor, Mary Wollstonecraft, and Rózsa Schwimmer, can be written on slips of paper and placed in a box. Each student selects a name and researches their contributions, preparing a presentation on their findings. These presentations can then be displayed on the classroom walls, fostering awareness of women's achievements and the discrimination they have faced, thereby promoting visibility and recognition⁴².

7. Conclusion

After years of experience as a language teacher, primarily working with Hungarian students but also with individuals from various nationalities, I have come to recognize the significance of how we address our students, how we navigate cultural and linguistic differences, and how we adapt our teaching to the evolving needs of our society.

For me, and for many advocates of inclusive language, it is not a fleeting trend intended to alter language solely to accommodate feminists or members of the LGBTQ+ community. Rather, it is a means of demonstrating respect for all segments of society. Although considerable work remains in adapting linguistic resources to ensure that all individuals feel welcomed, respected and valued across all spaces, situations, and interactions, I am hopeful that this objective can ultimately be achieved.

BIBLIOGRAPHY

- Alonso Torío E., *El género y el sexismo en la clase de ELE*, Manchester 2016, [online], https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manchester_2015-2016/04_alonso.pdf [accessed: 26.06.2024].
- Beare K., *Gender Inclusive Language for English Learners*, 2018, [online], <https://www.thoughtco.com/gender-inclusive-language-for-english-learners-4048873> [accessed: 24.06.2024].
- Bodine A., *Andocentrism in Prescriptive Grammar, 'They', Sex Indefinite 'He', and 'He or She', "Language in Society"* 1975, 4/2, pp. 129–146.

⁴² M. Sánchez Vico, A. Magallanés Camón, C. Moreno Arroyo, *IncludApps...*, p. 13.

- Farias Loyola A., Petkova I., *Nuevas realidades en la clase de lengua: el lenguaje inclusivo en el aula*, [in:] *Contributi alle ricerche romanze*, L. Németh, I. Petkova, E. Salamon (eds.), Pécs 2023, pp. 268–275.
- Galavics V., *A nő elnevezései a közszlengben*, Debrecen 1988.
- Guerrero Salazar S., *El debate social en torno al lenguaje no sexista en la lengua española*, “IgualdadES” 2020, 2, pp. 201–221.
- Gutierrez Conde N., *Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera*, 2022, [online], <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722140> [accessed: 24.06.2024].
- Kalinowski S., *Lenguaje inclusivo: configuración discursiva de varias luchas*, [in:] *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*, S. Kalinowski, J. Gasparri, S. I. Pérez, F. Moragas (eds.), Rosario 2020, pp. 17–30.
- Kegyesné Szekeres E., *Sprachlicher Sexismus und Sprachliches Gender Mainstreaming*, “European Integration Studies”, 2006, 4/2, pp. 24–44.
- Martín Barranco M., *Punto en boca (Esto no es un manual de lenguaje inclusivo)*, Madrid 2022.
- Pardo Martínez A., *Inclusive Language in English and Is Spanish as L2/FI. Attitudes and Perceptions of Students and Teachers*, Alicante 2023.
- Parra M.L., Serafini E.J., “*Bienvenidxs todes*”: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español, “Journal of Spanish Language Teaching” 2021, 8 (2), pp. 143–160.
- Pauwels A., *Linguistic sexism and Feminist Linguistic Activism*, [in:] *The Handbook of Language and Gender*, J. Holmes, M. Meyerhoff (eds.), Oxford 2003, pp. 550–570, [online], https://www.blackwellpublishing.com/content/bpl_images/content_store/WWW_Content/9780631225027/024.pdf [accessed: 23.06.2024].
- Sánchez Vico M., Magallánés Camón A., Moreno Arroyo C., *IncludApps*, Canarias 2020.
- Saul J., Diaz-Leon E., Hesni S., *Feminist Philosophy of Language*, [in:] *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, E.N. Zalta, U. Nodelman (eds.), Stanford 2022, [online], <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/feminism-language> [accessed: 21.06.2024].
- Stahlberg D., Braun F., Irmen L., Sczesny S., *Representation of the Sexes in Language*, [in:] *Social Communication*, K. Fiedler (ed.), series Frontiers of Social Psychology 2007, pp. 163–187. https://www.researchgate.net/publication/291783641_Representation_of_the_sexes_in_language [accessed: 25.06.2024].
- Vasvári L.O., *Problémás nyelvi nem a nem nélküli magyar nyelvben*, “Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat” 2014, 4, pp. 130–166.
- Weida K., *Your Guide to Inclusive Language Around the World*, 2022, [online], <https://medium.com/@kazweida/your-guide-to-inclusive-language-around-the-world-22dc1b2cb221> [accessed: 24.06.2024].
- Youth Inclusion Workshop Guide: *Language and Inclusion*, (YIWG) 2018, [online], https://reach-families.umn.edu/sites/default/files/ext/inclusion/pdf/Workshop_Language.pdf [accessed: 24.06.2024].

- Britannica*, [online], <https://www.britannica.com/topic/sexism> [accessed: 26.06.2024].
- Collins Dictionary*, [online], <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/inclusive-language> [accessed: 26.06.2024].
- Daily Mail's 'Sexist' Legs-It Headline Sparks Anger... But Pm Says She Doesn't Mind It*, Sky News, [online], <https://news.sky.com/story/daily-mail-legs-it-headline-causes-outrage-mps-brand-it-moronic-and-sexist-10816232> [accessed: 24.06.2024].
- Instituto Cervantes, *Guía de comunicación no sexista*, 2012, [online], <https://hispanismo.cervantes.es/libro-de-la-semana/guia-comunicacion-no-sexista> [accessed: 26.06.2024].
- Oxford Research Encyclopedias*, [online], <https://oxfordre.com/communication/display/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-470> [accessed: 26.06.2024].
- Real Academia Española, *Sobre sexismo lingüístico, femeninos de profesión, y masculino genérico*, 2020, [online], <https://www.rae.es/recursos-academicos-de-apoyo-para-el-lenguaje-claro/informes-academicos/sobre-sexismo-linguistico-femeninos-de-profesion-y-masculino-generico#r1.idx20> [accessed: 26.06.2024].
- United Nations, *Gender Inclusive Language*, [online], <https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/> [accessed: 26.06.2024].
- University of Victoria, *Section 5. Inclusive Language*, [online], <https://www.uvic.ca/brand/story/style/inclusivity/index.php> [accessed: 26.06.2024].

Ivana Poulíková

Constantine the Philosopher University in Nitra
e-mail: ivana.poulikova@ukf.sk
ORCID: 0009-0006-7548-4988

Andrea Kóňová

Constantine the Philosopher University in Nitra
e-mail: andrea.konova@ukf.sk
ORCID: 0009-0003-1501-2418

Ivan Haringa

Constantine the Philosopher University in Nitra
e-mail: ivan.haringa@ukf.sk
ORCID: 0000-0001-6447-6903

DEVELOPING CRITICAL THINKING THROUGH READING COMPREHENSION¹

ABSTRACT

This paper aims to present how learners' critical thinking (CT) can be supported through reading comprehension instruction synthesizing existing theories and proposing classroom practices for improving learners' CT abilities in conjunction with reading comprehension activities. The theoretical framework sheds light on the reading comprehension process, CT psycholinguistics' perspective and specific teachers' professional competencies necessary for developing CT, emphasizing reading comprehension as an appropriate and useful platform for stimulating, developing, and supporting learners' CT. The contribution lies in presenting an argument-based approach and outlining specific teaching

¹ This text was created within the project KEGA 042UKF-4/2022 Electronic university textbook of Spanish grammar, UGA III/12/2024 Úloha intervencie pri rozvoji cudzojazyčného čítania s porozumením [Role of Intervention in the Development of Foreign Language Reading Comprehension], UGA III/7/2024 Prepojenie jazykových rovin vo vyučovaní [Interconnection of language levels in teaching], and UGA/III/4/2024 Mediálna a interkultúrna kompetencia v procese rozvíjanie a testovanie jazykových zručností počúvania s porozumením a hovorenia v cudzom jazyku [Media and intercultural competence in the process of developing and testing listening comprehension and speaking in a foreign language].

strategies that reinforce the synergy between the two constructs as well as discussing the current debates and gaps in the literature. The paper aims to highlight the use of particular CT techniques that collectively promote deeper engagement with texts and are particularly effective in supporting learners' CT.

Keywords: critical thinking, reading comprehension, reading strategies, professional competencies

ABSTRAKT

ROZWIJANIE KRYTYCZNEGO MYŚLENIA POPRZECZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie, w jaki sposób krytyczne myślenie uczniów (KM) może być wspierane przez nauczanie czytania ze zrozumieniem, syntetyzując istniejące teorie i proponując praktyki realizowane w klasie w celu poprawy umiejętności KM uczniów w połączeniu z ćwiczeniami czytania ze zrozumieniem. Ramy teoretyczne uwzględnione w artykule rzucają światło na proces czytania ze zrozumieniem, perspektywę psycholingwistyki KM i konkretne kompetencje zawodowe nauczycieli niezbędne do rozwijania KM, podkreślają również, że czytanie ze zrozumieniem jest odpowiednią i przydatną formą stymulowania, rozwijania i wspierania KM uczniów. Wkład opracowania polega na przedstawieniu podejścia opartego na argumentach i nakreśleniu konkretnych strategii nauczania, które wzmacniają synergię między tymi dwoma konstruktami, a także omówieniu bieżących opinii na wskazany temat oraz luk w literaturze przedmiotu. Artykuł ma na celu podkreślenie wykorzystania konkretnych technik KM, które wspólnie promują głębsze zaangażowanie w teksty i są szczególnie skuteczne we wspieraniu KM uczniów.

Słowa kluczowe: krytyczne myślenie, czytanie ze zrozumieniem, strategie czytania, kompetencje zawodowe

1. Introduction

Skill in understanding written text in a foreign language has long been of interest in various scientific fields. The examination of cognitive processes in the context of (in) comprehension has been shown to serve as a direct pathway to academic success, socialization, and emotional development². Today, there is widespread agreement

² K. Heidari, *Critical Thinking and Efl Learners' Performance on Textually-Explicit, Textually-Implicit, and Script-Based Reading Items*, "Thinking Skills and Creativity" 2020, 37, pp. 3–4; N. Kamgar, E. Jadidi, *Exploring the Relationship of Iranian EFL Learners' Critical Thinking and Self-regulation with their Reading Comprehension Ability*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2016, 232,

that the purpose of education should extend beyond academic achievement to equip learners with the skills and knowledge necessary for success in personal, social, and professional spheres. As a result, there is a call for a shift in educational focus from solely emphasizing content and academic development to also prioritizing individual and non-academic growth³. Critical thinking is one of the fundamental 21st-century skills that should be incorporated into pedagogical environments⁴. Equipped with the skills and attitudes of critical thinking, individuals become reflective and informed about issues and everyday challenges⁵. According to Moghadam, highly functional and harmonically developed individuals “gain the ability to make effective decisions and distinguish between facts and opinions, leading to greater autonomy and activity in the learning process and in achieving their goals”⁶. According to the National Association of Colleges and Employers, critical thinking is rated as the most desirable skill in recruiting and hiring employees⁷. Additionally, the World Economic Forum has designated critical thinking as the foremost skill required for the future workforce by 2025⁸. Individuals that are equipped with critical thinking skills and attitudes develop a reflective approach when confronted with challenges and daily obstacles⁹. As a result, substantial efforts have been directed towards intentionally integrating critical thinking into education at large, with a particular emphasis on language instruction and the teaching of English as a foreign or second language (EFL/ESL)¹⁰.

pp. 781–782; K. Larsson, *Understanding and Teaching Critical Thinking – a New Approach*, “International Journal of Educational Research” 2017, 84, p. 34.

³ M.E. Oliveri, R. Markle, *Continuing a Culture of Evidence: Expanding Skills in Higher Education*, “ETS Research Report Series” 2017, 1, pp. 4–5.

⁴ R.H. Ennis, *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, [in:] *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, J.H. McMillan (ed.), Thousand Oaks, CA 2018, pp. 51–59.

⁵ Ibidem.

⁶ Z.B. Moghadam, M.H. Narafshan, M. Tajadini, *The Effect of Implementing a Critical Thinking Intervention Program on English Language Learners' Critical Thinking, Reading Comprehension, and Classroom Climate*, “Asian Journal of Second and Foreign Language Education” 2023, 8 (15), p. 15.

⁷ National Association of Colleges and Employers (NACE), *Career Readiness Defined*, 2017.

⁸ World Economic Forum, *The Future of Jobs Report 2020*, 2020.

⁹ J.E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, London 1981.

¹⁰ K. Heidari, *Critical thinking...*, pp. 3–4; N. Kamgar, E. Jadidi, *Exploring the Relationship...*, pp. 781–782; K. Larsson, *Understanding and teaching...*, pp. 34–35; Y. Liu, *Critical Literacy Practices in Efl Reading Classroom – an Experimental Study Towards Chinese University Students*, “English Language Teaching” 2017, 10 (5), pp. 133–134; E.D. Romero, J. Bobkina, *Exploring Critical and Visual Literacy Needs in Digital Learning Environments: The Use of Memes in the Efl/EsL University Classroom*, “Thinking Skills and Creativity” 2021, 40, pp. 10–11.

Despite the extensive body of literature on critical thinking, there remains a need to clarify current debates, identify gaps, and articulate a clear rationale for further research into the relationship between critical thinking and reading comprehension. This paper advocates a more integrated approach that not only highlights existing theories but also emphasizes an argument-based structure for understanding why and how critical thinking should be intentionally developed via reading comprehension activities.

1.1. Reading comprehension

Reading is a multifaceted process encompassing various skills such as phonemic awareness, decoding, fluency, vocabulary development, and comprehension. These skills are crucial for individuals to extract meaning from written text¹¹. Decoding, the ability to translate letters and words into meaning, is fundamental for fluent reading¹². Fluency, vocabulary development, and comprehension further enhance the reader's ability to understand and retain information¹³. However, reading comprehension goes beyond mere word recognition; it requires critical thinking to understand and analyze ideas conveyed in the text¹⁴. Though critical thinking is more than only analysis, it is crucial to first develop the ability to analyze and synthesize as a basis for developing further operations such as evaluating the information in a wide context. The challenging nature of reading comprehension is underscored by scholars who argue that it is a skill not naturally evolved but must be instructed¹⁵. Reading comprehension's complexity is highlighted by its relatively recent practice compared to oral comprehension¹⁶. However, reading comprehension overlaps considerably with spoken language comprehension, suggesting that teaching reading involves leveraging existing comprehension processes¹⁷. Thus,

¹¹ T.N. Fitria, *Improving Students' Reading Comprehension Through Cooperative Integrated Reading Composition (Circ)*, "SSRN Electronic Journal" 2015, pp. 2–3.

¹² H. Al-Jahhar, N.S. Ismail, *Reading Comprehension Strategies among EFL Learners in Higher Learning Institutions*, "Arab World English Journal" 2018, 9 (2), p. 317.

¹³ Ibidem, pp. 317–318.

¹⁴ D.S. McNamara (ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, 2007, p. 469.

¹⁵ J.R. Kirby, *Reading Comprehension: Its Nature and Development*, [in:] *Encyclopedia of Language and Literacy Development* 2007, p. 6.

¹⁶ R.K. Olson, H. Datta, J. Gayan, J.C. DeFries, *A Behavioral-Genetic Analysis of Reading Disabilities and Component Processes*, [in:] *Converging Methods for Understanding Reading and Dyslexia*, 1999, pp. 135–136.

¹⁷ D.T. Willingham, *The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies*, "American Educator" 2006, 30 (4), p. 40.

when examining reading proficiency, experts should take into account how learners perceive written text and interact with it. Understanding these processes is not only essential for providing individual support to learners, but also for forming educators' collective knowledge of effective teaching strategies that can benefit all learners.

1.2. Critical thinking

Critical thinking (CT) stands in education as a skill that extends beyond mere cognitive skills. As highlighted by Kennedy et al., CT comprises both cognitive and affective components¹⁸. These component skills include the analysis of arguments, the use of inductive or deductive reasoning to make inferences, the evaluation of evidence, and the ability to make informed decisions or solve complex problems¹⁹. Lai states that while background knowledge serves as a foundation, it alone is insufficient for fostering critical thought within a particular subject²⁰. Critical thinking includes not only cognitive abilities but also certain dispositions or habits of mind, such as open-mindedness, curiosity, flexibility, and willingness to consider diverse perspectives (ibid.). Research²¹ suggests that the development of critical thinking should begin early in life, yet can be nurtured and refined throughout one's academic and professional journey. In examining educational methodologies it is important to underline approaches to language teaching that clarify the impact on student learning and development.

At the beginning of Western philosophical thought, Socrates believed in the importance of questioning assumptions and seeking understanding through dialogue from a very young age²². His approach suggests that children are naturally curious and capable of philosophical inquiry, and this idea underpins the Socratic method, or Socratic questioning²³. Nevertheless, what might be observed in the traditional educational context of Slovakia is that these natural tendencies can be

¹⁸ R.R. Kennedy, *In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills*, "International Journal of Teaching & Learning in Higher Education" 2007, 19 (2), p. 188.

¹⁹ E. Stranovská, A. Ficzer, *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*, Praha 2020, pp. 63–64.

²⁰ E.R. Lai, *Critical Thinking: A Literature Review*, "Pearson's Research Reports" 2011, 6 (1), p. 40–41.

²¹ Ibidem.

²² G.B. Matthews, *Socrates' Children*, [in:] G.B. Matthews, *The Child's Philosopher*, M.R. Gregory, M.J. Raverty (Eds.), London 2021, p. 144.

²³ T.A. Carey, R.J. Mullan, *What Is Socratic Questioning?*, "Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training" 2004, 41 (3), p. 217.

overlooked when repetitive, reproductive thinking teaching methods of EFL are preferred over more interactive approaches. “Reproductive thinking involves the application of familiar, routine procedures such as skimming and scanning to extract information efficiently”²⁴. On the other hand, productive thinking methods emphasize critical inquiry, creativity, and learner engagement²⁵. Such methods align more closely with Socratic questioning and problem-based learning activities, illustrating how explicit and interactive instruction can foster deeper levels of critical thinking and comprehension. While teaching reading comprehension, explicit instruction of critical thinking, transfer of skills to new and practical contexts, and using pedagogical approaches that promote learner-centred learning are seen as beneficial²⁶. In assessing critical thinking, educators should be encouraged to design tasks that are open-ended, rooted in real-world or authentic problem contexts, thus encouraging learners to go beyond information²⁷.

1.3. Teachers’ professional competencies

As implied before, the role of educators in the development of critical thinking through reading comprehension is essential. Developing critical thinking in the process of education requires specific professional competencies of teachers. Ennis²⁸ emphasizes the necessity for educators to possess a comprehensive understanding of critical thinking, including cognitive processes. While instructing reading comprehension, the author²⁹ also suggests the implementation of interactive and collaborative instructional approaches to stimulate higher-order cognitive processes such as critical thinking. To be an educator that promotes the skill development of such complexity, one might argue that an individual him/herself must possess reading comprehension and critical thinking abilities. These abilities include understanding the main ideas of a text, analyzing information to decide whether it is important and trustworthy, thinking critically to form opinions and solve problems, interpreting information to draw logical conclu-

²⁴ J.B. Cunningham, J.N. MacGregor, *Productive and Re-Productive Thinking in Solving Insight Problems*, “The Journal of Creative Behavior” 2014, 48 (1), p. 44.

²⁵ Ibidem, pp. 44–63.

²⁶ D.F. Halpern, *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge*, New York 2014. pp. 5–17; R.H. Ennis, *The Nature of Critical...*, pp. 51–59.

²⁷ S.D. Brookfield, *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*, San Francisco 2012, pp. 233–259.

²⁸ R.H. Ennis, *The Nature of Critical...*, pp. 51–59.

²⁹ Ibidem.

sions, and combining information from different sources to create a clear and faithful understanding. Throughout these processes, techniques such as Socratic questioning³⁰, problem-solving tasks, and structured discourse activities can create dynamic learning environments that support active engagement and critical reflection. Moreover, creating a classroom culture characterized by intellectual curiosity, open-mindedness, and respectful dialogue is essential for nurturing critical thinking skills. Educators should cultivate an atmosphere where learners feel encouraged to voice their perspectives, challenge assumptions, and engage in constructive debate³¹. Lai claims that ongoing training and collaboration with peers enable teachers to stay informed about current research and innovative teaching methodologies in critical thinking education³². By participating in professional learning communities and engaging in reflective practice, educators can continually enhance their capacity to facilitate meaningful critical thinking experiences for their learners. However, educators often struggle to demonstrate the practical execution of these theoretical notions. Therefore, an essential aspect of teachers' professional competencies involves the ability to translate existing arguments, theories, and constructs into practical teaching applications. This translation is crucial to avoid repetitiveness of established knowledge and provide new and effective perspectives in classroom settings.

2. Development of critical thinking through reading comprehension

Nowadays, significant efforts are dedicated to systematically integrating critical thinking into various areas of education and studying various subjects, including, for example, English language as a foreign or second language (EFL/ESL). This trend is evident from the works of various authors, such as Heidari, Kamgar and Jadidi, Larsson, Liu and Stapleton, and Moghadam³³. Several authors propose various methods for teaching critical thinking. Ennis describes several approaches, such as the general, immersion, infusion, and mixed approaches, which differ in the way critical thinking is implemented: the general approach focuses

³⁰ R.W. Paul, L. Elder, *Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought*, "Journal of Developmental Education" 2006, 30 (2), p. 34.

³¹ S.D. Brookfield, *Teaching for Critical...*, pp. 110–111.

³² E.R. Lai, *Critical Thinking...*, pp. 40–41.

³³ K. Heidari, *Critical Thinking...*, pp.1–8; N. Kamgar, E. Jadidi, *Exploring the Relationship...*, pp. 776–783; K. Larsson, *Understanding and Teaching...*, pp. 32–42; Y. Liu, *Critical Literacy Practices...*, pp. 133–138; Z.B. Moghadam, M.H. Narafshan, M. Tajadini, *The Effect of Implementing...*, p. 15.

on systematically teaching critical thinking as a separate subject; the immersion approach integrates critical thinking into the broader educational environment; the infusion approach incorporates critical thinking into existing subjects; and the mixed approach combines multiple methods and approaches to develop critical thinking in various teaching contexts³⁴. Moreover, these approaches often recommend different ways to integrate critical thinking into teaching methods, such as through discussions, debates, and various activities³⁵. As indicated by the literature review, despite the existence of numerous studies on the effectiveness of various approaches, there is no clear consensus on how critical thinking should be taught.

It is important to note that critical thinking and reading comprehension share many common features³⁶. The mental processes required for full comprehension of a text, such as inference, synthesis, analysis, and evaluation³⁷, are also essential components of critical thinking. Similarly, "reading, understood as interaction between the reader and the text, requires thinking and a series of higher mental operations, ultimately corresponding to the entire spectrum of Bloom's taxonomy, including remembering facts, understanding concepts, applying knowledge, analyzing, synthesizing, and evaluating text"³⁸. Therefore, integrating activities to support critical thinking may contribute to improving learners' reading comprehension ability. These activities encourage learners to engage in higher cognitive processes that are equally important for critical thinking and deeper understanding and processing of text³⁹. Reading comprehension is considered an appropriate and useful platform for developing and supporting learners' critical thinking⁴⁰. Laarson emphasized the importance of early age for the development of critical thinking and active learning⁴¹. His view was that with the development of cognitive and affective components, the skill of critical thinking should be developed, otherwise it will be difficult later in life. This claim is supported by the fields of pedagogy and psychology. Stranovská and Ficzer explain the difference between good and

³⁴ R.H. Ennis, *The Nature of Critical...*, pp. 51–59.

³⁵ E.R. Lai, *Critical Thinking...*, pp. 40–41; Z.B. Moghadam, M.H. Narafshan, M. Tajadini, *The Effect of Implementing...*, p. 15.

³⁶ E. Stranovská, A. Ficzer, *Intervencia a prediktory...*, pp. 126–127.

³⁷ P. Gavora, *Žiak a text*, Bratislava 1992, pp. 51–55.

³⁸ E. Stranovská, A. Ficzer, *Intervencia a prediktory...*, p. 137.

³⁹ Ibidem, pp. 137–140.

⁴⁰ K. Heidari, *Critical Thinking...*, p. 6–7.

⁴¹ K. Larsson, *Understanding and Teaching...*, pp 32–42.

poor readers in terms of monitoring and self-regulation⁴². Metacognition is closely related to the age of the reader, as it does not develop automatically and can cause significant fluctuations in comprehension success later in life.

3. Recommended teaching strategies

Developing critical thinking through reading comprehension begins with interactive and reflective approaches that encourage students to engage more deeply with texts. Reciprocal teaching⁴³ exemplifies this idea by having students alternate the role of teacher, focusing on four core tasks: questioning, summarizing, clarifying, and predicting. This method pushes learners to read actively, analyze textual details, and articulate their thoughts. Building on this, Socratic questioning⁴⁴ uses open-ended, thought-provoking questions to prompt students to consider causes, implications, or alternative interpretations of the text, thereby sharpening their ability to critically evaluate information.

In addition, teachers can implement graphic organizers⁴⁵ to visually map out relationships between ideas, allowing students to recognize key themes and trends more effectively. Equally important are metacognitive strategies⁴⁶, which train students to monitor and regulate their own cognitive processes. By reflecting on their understanding, identifying unclear segments, and adjusting their reading strategies, students gain a higher level of self-awareness. Collaborative learning methods, such as literature circles or book clubs, further bolster critical thinking by prompting diverse perspectives and reflective discourse. In these settings, students adopt different roles such as discussion facilitator, summarizer, or critic, thereby promoting active participation and deeper critical engagement. Other strategies that help develop higher cognitive processes include the following⁴⁷:

⁴² E. Stranovská, A. Ficzer, *Intervencia a prediktory...*, pp. 13–14.

⁴³ A.L. Brown, A.S. Palincsar, *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies: A Natural History of One Program for Enhancing Learning*, [in:] *Intelligence and Exceptionality: New Directions for Theory, Assessment, and Instructional Practices*, J.D. Day, J.G. Borkowski (Eds.), New York 1987, pp. 81–132.

⁴⁴ R.W. Paul, L. Elder, *Critical Thinking...*, p. 34.

⁴⁵ R.J. Marzano, D.J. Pickering, J.E. Pollock, *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria 2001, pp. 22–24.

⁴⁶ E. Szabó, *Čítanie s porozumením v cudzom jazyku a pragmalinguvistická typológia*, Praha 2024, pp. 85–92.

⁴⁷ Z. Gadušová, J. Harfanská, M. Hricková, S. Hvozdková, J. Hučková, G. Miššíková, E. Szabó, Z. Vogelová, *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk*, Praha 2020, pp. 5–12.

SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) and SQ4R (Survey, Question, Read, Recite, Relate, Review) are closely related methods designed to help students engage actively with texts. In the survey step, learners skim the headings, subheadings, and visuals to get an overall sense of the topic. Then they question by turning those headings into guiding questions to be answered during reading. In the read stage, they look for answers to these questions, highlighting key points. Recite (sometimes also referred to as recall) involves summarizing or verbalizing the main ideas in one's own words. The SQ4R strategy adds the relate step, prompting learners to connect what they have read to their own experiences or previous knowledge. Review in both models involves revisiting, consolidating, or testing one's understanding of the material, often by revisiting the initial questions to see if they have been adequately addressed.

Other strategies target specific aspects of comprehension and critical reflection. 3-2-1 asks learners to identify three key pieces of information from the text, two intriguing points that challenged their expectations, and one question they still have or something they didn't find answered in the reading. PLAN (Predict, Locate, Add, Note) supports a heuristic approach: students start by predicting content (often creating a conceptual map), then locate and mark known or unclear information, add short explanations as they read, and finally note (summarize) the key insights they have gained. PROR (Pre-read, Read, Organize, Review) emphasizes pre-reading activities, such as formulating questions and scanning headings, followed by careful reading, organizing ideas into diagrams or note cards, and reviewing content to reinforce retention. KWL (Know, Want to know, Learned) encourages students to list prior knowledge, set clear learning goals in the form of questions, and then reflect on what they have actually learned. Finally, REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder) highlights the importance of annotating (writing summaries or critical remarks directly on or alongside the text) and then critically evaluating those annotations to deepen understanding. All of these strategies share a common emphasis on active engagement, metacognition, and reflective thinking, thereby promoting a more meaningful and critical interaction with the reading material.

4. Conclusions

The current state of critical thinking in schools is shaped by multiple factors, whose impact may vary depending on available resources and teacher preparedness. Although the curriculum theoretically emphasizes analytical and evaluative skills, actual classroom practice often leans toward memorization. Some schools have

embraced methods such as project-based learning and class discussions, both of which enhance students' critical capacities, yet their success remains inconsistent. Recent studies indicate substantial variability in students' critical thinking. While some effectively analyze and assess the information they encounter, others need ongoing guidance and structured support⁴⁸.

From this literature review, it is apparent that although numerous studies and methodologies focus on either critical thinking or reading comprehension, a cohesive framework systematically interlinking both areas is still lacking in practice. Teachers may not always receive sufficiently detailed guidance on why and how to effectively integrate critical thinking into reading instruction. This paper thus addresses a gap in the literature by emphasizing the importance of specific teacher competencies required to implement the proposed approaches, building on relevant theoretical foundations. By analysing both the shared and unique characteristics of critical thinking and reading comprehension, the paper aims to synthesize an essential framework for effective instructional approaches. Moreover, the ultimate aim is to offer targeted, practically applicable strategies that not only enhance students' reading literacy but also develop their critical thinking skills, equipping them to apply these abilities in real-world contexts.

Among the concrete strategies proposed are interactive methods (e.g., reciprocal teaching, Socratic questioning), visual supports (e.g., graphic organizers), and collaborative techniques (e.g., literature circles). The authors of this article believe that these classroom-ready practices enable educators to enhance deeper engagement with texts, encourage students to ask probing questions, and guide them in constructing and evaluating arguments. This practical view further underscores the value of professional development focused on critical literacy and teacher competencies, supporting learners in becoming active, reflective thinkers prepared for the complexities of the 21st century. Future research could delve into the ways in which digital tools and resources can both enhance reading proficiency and strengthen learners' critical thinking capabilities.

⁴⁸ Z. Sarkoohi, M. Nematollahi, M. Dehghan, R. Mehdipour-Rabori, Z. Khoshnood, P. Parandeh-Afshar, J. Farokhzadian, *Can Internship Programs Affect Nursing Students' Critical Thinking Disposition, Caring Behaviors, and Professional Commitment?*, "BMC Nursing" 2024, 23, pp. 2–3; H. Song, L. Cai, *Interactive Learning Environment as a Source of Critical Thinking Skills for College Students*, "BMC Med Educ" 2024, 24, pp. 2–3; G. Orosz, L. Faragó, B. Paskuj, P. Krekó, *Strategies to Combat Misinformation: Enduring Effects of a 15-Minute Online Intervention on Critical-Thinking Adolescents*, "Computers in Human Behavior" 2024, 159, pp. 3–4; X. Li, J. Liu, *Validating a Critical Thinking Ability Questionnaire for Efl Learners*, "Thinking Skills and Creativity" 2024, 51, pp. 2–4.

REFERENCES

- Al-Jahhar H., Ismail N.S., *Reading Comprehension Strategies among EFL Learners in Higher Learning Institutions*, "Arab World English Journal" 2018, 9 (2), pp. 315–328.
- Brookfield S.D., *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*, San Francisco 2012.
- Brown A.L., Palincsar A.S., *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies: A Natural History of One Program for Enhancing Learning*, [in:] *Intelligence and Exceptionality: New Directions for Theory, Assessment, and Instructional Practices*, J.D. Day, J.G. Borkowski (Eds.), New York 1987, pp. 81–132.
- Carey T.A., Mullan R.J., *What Is Socratic Questioning?*, "Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training" 2004, 41 (3), 217–226.
- Cunningham J.B., MacGregor J.N., *Productive and Re-Productive Thinking in Solving Insight Problems*, "The Journal of Creative Behavior" 2014, 48 (1), pp. 44–63.
- Ennis R.H., *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, [in:] *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, J.H. McMillan (ed.), Thousand Oaks, CA 2018.
- Fitria T.N., *Improving Students' Reading Comprehension Through Cooperative Integrated Reading Composition (Circ)*, "SSRN Electronic Journal" 2015, pp. 1–22.
- Gadušová Z., Hartánská J., Hricková M., Hvozdíková S., Hučková J., Miššířková G., Szabó E., Vogelová Z., *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk*, Praha 2020.
- Gavora P., *Žiak a text*, Bratislava 1992.
- Halpern D.F., *Critical Thinking Across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge*, New York 2014.
- Heidari K., *Critical Thinking and Efl Learners' Performance on Textually-Explicit, Textually-Implicit, and Script-Based Reading Items*, "Thinking Skills and Creativity" 2020, 37, pp. 1–8.
- Kamgar N., Jadidi E., *Exploring the Relationship of Iranian Efl Learners' Critical Thinking and Self-Regulation with Their Reading Comprehension Ability*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences" 2016, 232, pp. 776–783.
- Kennedy R.R., *In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills*, "International Journal of Teaching and Learning in Higher Education" 2007, 19 (2), pp. 183–190.
- Kirby J., *Reading Comprehension: Its Nature and Development*, [in:] *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 2007, pp. 1–8.
- Lai E.R., *Critical Thinking: A Literature Review*, "Pearson's Research Reports" 2011, 6 (1), pp. 49.
- Larsson K., *Understanding and Teaching Critical Thinking – a New Approach*, "International Journal of Educational Research" 2017, 84, pp. 32–42.
- Li X., Liu J., *Validating a Critical Thinking Ability Questionnaire for Efl Learners*, "Thinking Skills and Creativity" 2024, 51, pp. 2–4.

- Liu Y., *Critical Literacy Practices in Efl Reading Classroom – an Experimental Study Towards Chinese University Students*, "English Language Teaching" 2017, 10 (5), pp. 133–138.
- Marzano R.J., Pickering D.J., Pollock J.E., *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria 2001.
- Matthews G.B., *Socrates' children*, [in:] G.B. Matthews, *The Child's Philosopher*, M.R. Gregory, M.J. Raverty (Eds.), London 2021, pp. 143–150.
- McNamara D.S. (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, New Jersey 2007.
- McPeck J.E., *Critical Thinking and Education*, London 1981.
- Moghadam Z., Narafshan M.H., Tajadini M., *The Effect of Implementing a Critical Thinking Intervention Program on English Language Learners' Critical Thinking, Reading Comprehension, and Classroom Climate*, "Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education" 2023, 8 (15), No. 18.
- National Association of Colleges and Employers (NACE), *Career Readiness Defined*, 2017.
- Oliveri M.E., Markle R., *Continuing a Culture of Evidence: Expanding Skills in Higher Education*, "ETS Research Report Series" 2017, 1, pp. 1–8.
- Olson R.K., Datta H., Gayan J., DeFries J.C., *A Behavioral-Genetic Analysis of Reading Disabilities and Component Processes*, [in:] *Converging Methods for Understanding Reading and Dyslexia*, R.M. Klein, P.A. McMullen (Eds.), 1999, pp. 133–151.
- Orosz G., Faragó L., Paskuj B., Krekó P., *Strategies to Combat Misinformation: Enduring Effects of a 15-Minute Online Intervention on Critical-Thinking Adolescents*, "Computers in Human Behavior" 2024, 159, pp. 3–4.
- Paul R., Elder L., *Critical Thinking: The Nature of Critical and Creative Thought*, "Journal of Developmental Education" 2006, 30 (2), pp. 34–35.
- Romero E.D., Bobkina J., *Exploring Critical and Visual Literacy Needs in Digital Learning Environments: The Use of Memes in the Efl/Esl University Classroom*, "Thinking Skills and Creativity" 2021, 40, pp. 1–16.
- Sarkoohi Z., Nematollahi M., Dehghan M., Mehdipour-Rabori R., Khoshnood Z., Parandeh-Afshar P., Farokhzadian J., *Can Internship Programs Affect Nursing Students' Critical Thinking Disposition, Caring Behaviors, and Professional Commitment?*, "BMC Nursing" 2024, 23, pp. 2–3.
- Song H., Cai L., *Interactive Learning Environment as a Source of Critical Thinking Skills for College Students*, "BMC Med Educ" 2024, 24, pp. 2–3.
- Stranovská E., Ficzer A., *Intervencia a prediktory čítania s porozumením*, Praha 2020.
- Willingham D.T., *The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies*, "American Educator" 2006, 30 (4), pp. 39–50.
- Szabó E., *Čítanie s porozumením v cudzom jazyku a pragmalingvistická typológia*, Praha 2024.
- World Economic Forum, *The Future of Jobs Report 2020*, 2020.
- Zimmerman B.J., *Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective*, "Educational Psychologist" 1998, 33 (2–3), pp. 73–86.

Anna Sańczyk-Cruz

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: a.sanczyk@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0001-5819-2058

THE APPLICABILITY OF THE GELT FRAMEWORK IN AN APPLIED LINGUISTICS COURSE

ABSTRACT

Ever since English became a widely used language worldwide, a plethora of teaching methods have been developed to cater to diverse educational requirements. Recently, some scholars stressed that the Global Englishes Language Teaching (GELT) framework provides a systematic approach to curriculum innovation, but there is a dearth of classroom research to understand GELT's applicability. This article aims to raise awareness about the GELT framework and demonstrate how it can be contextualized in higher education. Specifically, it will showcase graduate students' perceptions on how this teaching practice is incorporated into their applied linguistics course. The findings of this study emphasize the significance of critically analyzing the ELT curriculum and material design to better address global trends in English language education in Poland.

Keywords: applied linguistics, global Englishes language teaching, critical reflection

ABSTRAKT

WYKORZYSTANIE MODELU GELT NA ZAJĘCIACH Z JĘZYKOZNAWSTWA STOSOWANEGO

Od czasu, gdy język angielski stał się powszechnie używanym językiem na całym świecie, powstało mnóstwo metod nauczania, które mają na celu zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Niektórzy naukowcy argumentują, że Global Englishes Language Teaching (GELT) zapewnia systematyczne podejście do innowacji w programie nauczania, ale brakuje badań, które pozwoliłyby zrozumieć to innowacyjne podejście w nauczaniu językowym. Celem tego artykułu jest podniesienie świadomości na temat wykorzystania GELT i pokazanie, w jaki sposób można ten model zastosować

w szkolnictwie wyższym. W szczególności będzie to prezentacja spostrzeżeń studentów na temat tego, w jaki sposób ta praktyka nauczania jest wykorzystywana na ich zajęciach z językoznawstwa stosowanego. Wyniki tego badania podkreślają znaczenie krytycznej analizy programu nauczania języka angielskiego i projektowania materiałów w celu uwzględnienia na większą skalę światowych trendów w edukacji językowej w Polsce.

Słowa kluczowe: językoznawstwo stosowane, nauczanie globalnego języka angielskiego, krytyczna refleksja

1. Introduction

Over time, globalization has significantly impacted the methods used in teaching English. Scholars in applied linguistics and TESOL have explored various teaching approaches to better prepare language learners to use English in global settings. They have examined key concepts in English language teaching, such as English as the International Language, English as a Lingua Franca, World Englishes, and Global Englishes (GE), which have been influenced by the real-world use of the English language in globalized environments. Recent research has emphasized the diversity of English users in a rapidly changing world, highlighting the need for a systematic approach to curriculum innovation in English Language Teaching (ELT), known as the Global Englishes Language Teaching (GELT) framework¹. However, there is a lack of classroom research to understand the practical applications of GELT. This has led to a call to re-evaluate traditional concepts of English language instruction and assessment, challenge embedded language ideologies, promote intercultural communicative competence, critically reflect on the ownership of English, and address prejudices toward specific language varieties. As a result, there is a push to showcase GELT-informed innovative practices and course design². This chapter seeks to raise awareness of the GELT framework and demonstrate how it can be applied in higher education. Specifically, it will focus on students' perceptions of integrating this framework into the applied linguistics course curriculum at a university in northeastern Poland, drawing on data collected from students' reflections on their course experience.

¹ H. Rose, N. Galloway, *Global Englishes for Language Teaching*, Cambridge 2019.

² H. Rose, J. McKinley, N. Galloway, *Global Englishes and Language Teaching: A Review of Pedagogical Research*, "Language Teaching" 2021, 54 (2), p. 157.

2. Literature review

In many academic environments, particularly in English as a Foreign Language (EFL) settings, instructional methods still predominantly cater to native-speaker preferences³. English Language Teaching (ELT) has supported the concept of “standard English ideology”⁴, which elevates native-speaker norms over language diversity. To address this, Galloway and Rose introduced Global Englishes Language Teaching (GELT) as a practical framework to guide the development of English language curricula and raise awareness about the diversity of English. GELT aims to challenge native-speaker-oriented ELT, redress power imbalances, and promote respect for diverse cultures and multilingualism⁵.

Learner agency is central, and learners are encouraged to draw on all the languages they have at their disposal and to be creative with the language, given that they are likely to adapt it to suit their purposes of communication in the future. The aims are to prepare learners for multilingual and multicultural communication and empower them by validating their entire linguistic repertoire⁶.

Recently, an increasing number of studies have focused on promoting Global Englishes in language education. Some research studies reveal that students are not familiar with the Global Englishes concept and stated that the concept of Global Englishes should become more integrated into ELT practices⁷. After Global Englishes was introduced into a course, students showed a better understanding of linguistic and cultural diversity, and learned not to judge local accents and usage⁸. Some scholars also emphasize the need to raise students’ criticality through such

³ R.A. Giri, J.M.S. Foo, *On Teaching EIL in a Japanese Context: The Power Within and Power Without, “The pedagogy of English as an international language: Perspectives from scholars, teachers, and students”* 2014, p. 239; R.J. Lowe, R. Pinner, *Finding the Connections Between Native-Speakerism and Authenticity*, “Applied Linguistics Review” 2016, 7 (1), p. 27.

⁴ F.G. Fang, *Native-Speakerism Revisited: Global Englishes, ELT and Intercultural Communication*, “Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching” 2018, 13 (2), p. 117.

⁵ N. Galloway, H. Rose, *Incorporating Global Englishes Into the ELT Classroom*, “ELT Journal” 2018, 72 (1), pp. 3–14.

⁶ N. Galloway, T. Numajiri, *Global Englishes Language Teaching: Bottom-Up Curriculum Implementation*, “TESOL Quarterly” 2020, 54 (1), p. 122.

⁷ C.M. Tardy, K. Reed, J.R. Slinkard, R. LaMance, *Exploring Global Englishes Content and Language Variation in an Academic Writing Course*, “TESOL Journal” 2021, 12 (1), e00520.

⁸ F. Fang, W. Ren, *Developing Students’ Awareness of Global Englishes*, “ELT Journal” 2018, 72 (4), pp. 384–394; N. Galloway, *Global Englishes and English Language Teaching (ELT) – Bridging the Gap Between Theory and Practice in a Japanese Context*, “System” 2013, 41 (3), pp. 786–803.

an approach as it “encourages critical discussions of dominant discourses and challenging homogenizing discourses on language, culture, and identity”⁹. Furthermore, research indicates that the use of learner-led research, engaging students in online projects, and having them critically reflect on Global Englishes changes their perceptions and attitudes. Sancyk-Cruz compiled a set of activities that promote Global Englishes, including listening journals, documentaries and films, advertisements and news reports, songs and poetry, and linguistic landscape analysis¹⁰. Some scholars affirm that such activities engage students in critical analysis and thought¹¹. However, even though some language teachers report positive feedback toward the activities that incorporate Global Englishes, they show resistance in implementing GELT in their instruction¹². Hence, this article serves as an inspiration to those who still hesitate and are uncertain about how to implement Global Englishes in academic courses. It demonstrates how such a framework was promoted in an applied linguistics course.

3. The Study

This article centers on understanding how the GELT (Global Englishes Language Teaching) framework is integrated into an applied linguistics course at a university in northeastern Poland. The research aimed to explore this integration through an exploratory case study¹³. By examining the experiences and reflections of the participants, the research sought to gain a deeper understanding of the practical implementation of the GELT framework in the context of applied linguistics teaching in English Philology.

⁹ W. Baker, S. Morán Panero, J.A. Álvarez Valencia, S. Alhasnawi, Y. Boonsuk, P.L.H. Ngo, M.M. Martínez-Sánchez, N. Miranda, G.J. Ronzón-Montiel, *Decolonizing English in Higher Education: Global Englishes and TESOL as Opportunities or Barriers* (SI on Global Englishes and TESOL), “TESOL Quarterly” 2024, p. 25.

¹⁰ A. Sańczyk-Cruz, *Global Englishes in Language Teaching: A Reflection on Current Trends in Higher Education*, “Linguodidactica” 2023, 27, pp. 222–225.

¹¹ Z. Eslami, S. Moody, R. Pashmforoosh, *Educating Pre-Service Teachers about World Englishes: Instructional Activities and Teachers’ Perceptions*, “Tesl-Ej” 2019, 22 (4), p. 8; P. Schildhauer, M. Schulte, C. Zehne, *Global Englishes in the Classroom*, “PFLB” 2020, 2 (4), p. 37.

¹² N. Galloway, *Global Englishes...*, pp. 786–803; A. Montakantiwong, *Bridging Conceptual Gaps in Global Englishes Language Teaching: Ethnographic Insights from Thai Higher Education*, “Asian Englishes” 2023, 26 (2), pp. 391–409.

¹³ R.K. Yin, *Case Study Research: Design and Methods*, Sage 2009.

3.1. The Context

The setting of this study was a graduate applied linguistics course at a university in northeastern Poland.

3.2. Participants

The participants in the study were 15 graduate students, comprising 10 females and 5 males. This group of students was enrolled in the applied linguistics course in English Philology in 2022.

3.3. Course Design

In the applied linguistics course, students were exposed to a wide range of English varieties from the inner, outer, and expanding circles as outlined by Kachru¹⁴. The course curriculum involved reading various chapters and scholarly articles, completing practical exercises aimed at enhancing language skills, watching short clips depicting different language varieties, analyzing authentic materials, such as songs or advertisements, and engaging in thoughtful discussions to delve into the nuances of language diversity. As the culmination of the course, students collaborated on a comprehensive group project that allowed them to apply their knowledge and skills in a real-world context. Finally, they completed a critical reflection paper.

3.4. Global Englishes Group Project

The students engaged in a group project where they analyzed different English varieties. The purpose of the discourse analysis was to showcase linguistic features in diverse communities. Students based their analysis on the following materials: an advertisement, a social media post, a sign, a lyric, a poem, and a video clip, and selected the following English varieties: Indian English, Singaporean English, Hawaiian Pidgin, African American Vernacular English, Scottish English, and Geordie. Students could select any English variety from the inner, outer, and expanding circles¹⁵.

¹⁴ B.B. Kachru, *World Englishes and Applied Linguistics*, "World Englishes" 1990, 9 (1), pp. 3–20.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 3–20.

4. Data Collection

Data collection methods included course reflections. This method provided insights into how the GELT framework was applied within the course context. The purpose of the course reflection assignment was to describe the benefits, challenges, and applications of the knowledge gained in the course. The class activities the students reflected on included linguistic analysis of online images, short dialogues or videos, class discussions of the assigned readings, and group projects.

5. Data Analysis

Drawing on Clarke and Braun¹⁶, thematic analysis was a method of analyzing qualitative data in which the researcher identified and analyzed patterns within the data. It involved systematically identifying phrases within data and interpreting the deeper meaning of these patterns. The process involved coding the data, identifying themes, reviewing and refining the themes, and then defining and naming the themes. Thematic analysis allowed the researcher to gain insight into the participants' experiences, perspectives, and attitudes.

6. Findings

The study findings are organized into five themes that demonstrate the attitudes and knowledge gained by students about Global Englishes during the course: 1) Valuable Project-based Learning; 2) Critical Engagement; 3) Relevance to Future Careers; 4) Acknowledgment of Linguistic Bias; and 5) Increased Awareness of Variety Stigmatization.

6.1. Valuable Project-based Learning

The collaborative project that students engaged in with their peers proved to be an invaluable learning opportunity. During the project, they delved into the complexities of Global Englishes language analysis, honing their ability to discern the diverse variations of English present in authentic texts. This experience enabled them to gain a deep understanding of the differences in syntax, pronunciation, and

¹⁶ V. Clarke, V. Braun, *Thematic Analysis*, "The Journal of Positive Psychology" 2017, 12 (3), pp. 297–298.

vocabulary, guiding them to appreciate these nuances as part of the rich tapestry of the English language. For instance, one student mentioned that learning about Hawaiian Pidgin during the project was a rewarding experience:

The project that I conducted with my colleagues was a very valuable lesson. Pidgin language analysis has taught us to recognize the varieties of English in natural texts and understand the differences in syntax, pronunciation, and vocabulary so as not to perceive them as mistakes.

6.2. Critical Engagement

The exploration of various examples of natural usage of Global Englishes was an incredibly stimulating and enlightening exercise within this course. The in-depth analysis of these language variations provided rich insights into the diversity and complexity of English around the world. One student mentioned that authentic materials were helpful in developing students' critical thinking skills:

I think that the analysis of several samples of the natural use of Global Englishes, including Creole, Ebonics, and Singlish, was the most thought-provoking exercise in this course.

Students engaged with the readings critically. Especially, the chapter authored by Mooney and Evans¹⁷ not only captivated the students' attention but also broadened their perspective on power and politics in language education significantly. Readings shed light on crucial aspects of Global Englishes, prompting the students to reconsider the way they perceive and engage with language diversity, as students are often exposed to native-speaker-oriented English in their English Philology classes. To illustrate this, one student stated that:

The chapter from Mooney & Evans was fascinating and, more importantly, eye opening. As students, we are accustomed to standard English, not only in grammar or vocabulary but also in pronunciation. Learning about the differences in the varieties of English and their origins helped me understand that, in reality, no variant of English is superior. Moreover, which variant of English is considered to be superior depends solely on politics and power.

6.3. Relevance to Future Career

The concept of Global Englishes has proved to be highly valuable for students pursuing future careers as translators, teachers, or other language professionals.

¹⁷ A. Mooney, B. Evans, *Language, Society and Power: An Introduction*, Routledge 2018.

For instance, many explained that if they were not familiar with this concept as a translator or interpreter, they might inadvertently misinterpret lesser-known English varieties as poor forms of English. For instance, one student mentioned:

The concept of Global Englishes can prove to be helpful in my future career as a translator. If I was not aware of the complexity of the idea, I could have easily mistaken Creole and Pidgin languages for an uneducated English, and translating it in such a way could be offensive to the source culture.

Furthermore, some students admitted that embracing different English varieties when teaching can greatly enhance students' comprehension, communication skills, and tolerance for difference. Therefore, understanding and appreciating Global Englishes is essential for anyone working in the field of language education. For instance, one student emphasized the importance of educating Polish students about the differences between standard English and the English they encounter on the Internet to promote understanding and curtail prejudice:

What I have learned about Global Englishes is that it can be applied in teaching to raise students' awareness about varieties of English in order to curb racism and xenophobia. Although Polish students are exposed to standard English at school, the content they consume via the Internet is varied and usually does not adhere to the rules of standard English. Therefore, it is essential that they be aware of the differences and understand the authentic English language.

6.4. Acknowledgement of Linguistic Bias

The data revealed that some students showed a tendency of linguistic bias, favoring standard English over other English varieties. Such attitudes may reflect prejudices or stereotypes. More specifically, some individuals have perceived Ebonics solely as a dialect associated with impoverished African American youth and hip-hop artists, rather than recognizing it as a unique form of English worthy of inclusion in educational curricula and linguistic analysis. For example, one student frankly exclaimed:

I have always thought of Ebonics as a dialect of poor Afro-American youth and rappers, not as a distinct variety of English that could be taught in schools, let alone analyzed from a linguistic perspective.

Similarly, there has been a tendency to dismiss Indian English as merely an inaccurate form of English. For instance, one student mentioned that *he or she thought that Indian English was simply broken English*.

6.5. Increased Awareness of Variety Stigmatization

After exploring various in-class activities and materials, students became cognizant of the prevailing perspective that positions Global Englishes as inferior forms of English while elevating standard English, resulting in the stigmatization of those who use non-standard varieties of English. For example, one student elucidated:

I became aware of the view that distinguishes Global Englishes as the lower-tier English varieties and glorifies standard English, and that leads to stigmatization and negative attitudes directed at people who use them.

In addition, through the screening of films and engaging with supplementary reading materials, students deepened their understanding of the historical and cultural contexts that have shaped Global Englishes. The experience also led them to recognize lesser-known varieties of English as valid and legitimate forms of the language, challenging their preconceived notions. For instance, one student explained:

Thanks to watching a film called “The Indian Accent” and the reading materials, I have become much more aware of the historical and cultural background of Indian English. I didn’t know it was a legitimate variety of English.

7. Discussion and Implications

Based on the findings, it is important to acknowledge the value of authentic materials and project-based learning in enhancing students’ understanding of language diversity. The engagement with various examples of Global Englishes has not only broadened students’ perspectives but also highlighted the need for critical thinking when it comes to linguistic biases and stigmatization. Furthermore, the findings of this study emphasize the significance of incorporating Global Englishes into teacher education and translation studies to promote a more inclusive and respectful approach towards linguistic diversity in the future careers of language professionals. Additionally, addressing linguistic biases and raising awareness about the historical and cultural contexts of non-standard varieties of English are essential steps in combating linguistic prejudice. Overall, the study’s implications underline the importance of recognizing and appreciating the richness and legitimacy of Global Englishes in educational and professional settings.

Therefore, in response to recent calls for curriculum transformation¹⁸, this research proves that Global Englishes Language Teaching (GELT) is an innovative teaching practice that should be incorporated into higher education, especially in applied linguistics courses. By incorporating authentic materials that reflect different English varieties, academic teachers can create a more inclusive learning environment that caters to the communicative needs of English speakers from various backgrounds. Additionally, embracing transformative learning that challenges dominant linguistic ideologies can encourage critical thinking and a deeper understanding of the cultural and social factors that shape language use. This approach can also foster greater awareness of linguistic diversity and promote respect for different language varieties. Moreover, the development of intercultural communicative competence is essential in enabling effective communication across cultures. By equipping students with the skills to navigate intercultural interactions, academic teachers can prepare them to engage meaningfully in a globalized world. In conclusion, incorporating these implications into English teaching practices in higher education can pave the way for more inclusive, culturally sensitive, and communicatively adept individuals.

To recapitulate, below are a few suggestions for academic teachers:

- Reflect the linguistic diversity of English speakers and their communicative needs in your teaching. This involves acknowledging the various English dialects, accents, and regional variations spoken around the world. Rather than focusing solely on one “standard” or “correct” form of English, academic teachers should recognize and respect the linguistic richness and diversity within the English language. This approach helps students appreciate the global nature of English and prepares them to engage with diverse English-speaking communities in their future endeavors. Therefore, such activities will “empower” students to tap into “the entire linguistic repertoire”¹⁹.
- Despite “the lack of suitable materials that provide authentic samples of language in global contexts”²⁰, incorporate authentic materials that represent different English varieties. This can include using literature, media, and other online resources that showcase different dialects, accents, and cultural nuances of English. By exposing students to a wide range of authentic materials, academic teachers can broaden their understanding of English as a dynamic,

¹⁸ N. Galloway, H. Rose, *Incorporating Global...*, pp. 3–14; N. Galloway, T. Numajiri, *Global Englishes...*, pp. 118–145; H. Rose, J. McKinley, N. Galloway, *Global Englishes and Language Teaching: A Review of Pedagogical Research*, “Language Teaching” 2021, 54 (2), pp. 157–189.

¹⁹ N. Galloway, T. Numajiri, *Global Englishes...*, p. 122.

²⁰ N. Galloway, H. Rose, *Incorporating Global...*, p. 5.

evolving language with rich cultural and regional variations. This exposure not only enhances language skills but also promotes cultural awareness and appreciation.

- Include transformative learning²¹ that challenges dominant linguistic ideologies. Innovative English teaching practices should promote transformative learning by critically examining and challenging deficit views of outer and expanding circles of English varieties. This involves encouraging students to analyze and question established norms and power dynamics within English language education. By exploring topics such as language discrimination, linguistic hegemony, and social justice issues related to language, academic teachers can encourage students to become critical and socially conscious users of English. This approach inspires them to “challenge homogenizing discourses on language, culture, and identity”²²; thus, it fosters a deeper understanding of language as a reflection of societal structures and encourages students to advocate for inclusive and equitable linguistic practices.
- Develop intercultural communicative competence²³ that enables effective communication across cultures. English teaching practices in higher education should prioritize the development of intercultural communicative competence, especially in applied linguistics courses. This involves going beyond language proficiency and fostering the ability to effectively communicate and interact across culturally and linguistically diverse contexts. Academic teachers can achieve this by incorporating linguistic analysis that promotes opportunities for real-world intercultural experiences. Through “intercultural citizenship development”²⁴, students are better prepared to navigate global communication situations and engage in meaningful interactions with people from diverse cultural backgrounds.

²¹ J. Mezirow, *Transformative Learning as Discourse*, “Journal of Transformative Education” 2003, 1 (1), pp. 58–63.

²² W. Baker, S. Morán Panero, J.A. Álvarez Valencia, S. Alhasnawi, Y. Boonsuk, P.L.H. Ngo, M.M. Martínez-Sánchez, N. Miranda, G.J. Ronzón-Montiel, *Decolonizing English in Higher Education: Global Englishes and TESOL as Opportunities or Barriers* (SI on Global Englishes and TESOL), “TESOL Quarterly” 2024, p. 25.

²³ M. Byram, P. Holmes, N. Savvides, *Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Questions of Theory, Practice and Research*, “The Language Learning Journal” 2013, 41 (3), pp. 251–253.

²⁴ F. Fang, W. Baker, *Implementing a Critical Pedagogy of Global Englishes in ELT from the Lens of EMI and Intercultural Citizenship*, “Bloomsbury World Englishes” 2021, 3 (177), p. 181.

8. Conclusion

In conclusion, this article highlights the emergence of the Global Englishes Language Teaching (GELT) framework in language education. It emphasizes the importance of understanding and incorporating GELT-informed innovative practices into higher education English language courses, specifically in applied linguistics courses. A body of literature²⁵ suggests that there is a need for further classroom research to comprehensively understand the GELT curriculum innovation and its implications for English language education. Thus, this article aimed to raise awareness about the GELT framework and illustrate its potential for contextualization in higher education settings, providing valuable insights for educators and scholars in the field of English Language Teaching. In the face of evident barriers to GELT's implementation explained in previous research, such as "attachment to standard English, lack of awareness, language assessment, and lack of materials"²⁶, the findings from the project-based learning experience and critical engagement with Global Englishes in this study highlight its invaluable nature for students. Student reflections demonstrated the importance of understanding and appreciating the diversity and complexity of English around the world, especially in areas such as teaching and translation. Furthermore, the awareness raised about linguistic bias and variety stigmatization underscores the need to challenge preconceived notions and promote the inclusivity of all English varieties. Moving forward, it is essential to continue promoting a more open-minded approach towards Global Englishes, recognizing them as legitimate forms of the language and integrating them into educational curricula and linguistic analyses. Overall, the findings of this study emphasize the importance of critically analyzing ELT curriculum and material design to better reflect global trends in English language education.

REFERENCES

- Baker W., Morán Panero S., Álvarez Valencia J.A., Alhasnawi S., Boonsuk Y., Ngo P.L.H., Martínez-Sánchez M.M., Miranda N., Ronzón-Montiel, G.J., *Decolonizing English in Higher Education: Global Englishes and TESOL as Opportunities or Barriers (SI on Global Englishes and TESOL)*, "TESOL Quarterly" 2024, pp. 1–29.

²⁵ N. Galloway, H. Rose, *Incorporating Global...*, pp. 3–14; H. Rose, N. Galloway, *Global Englishes...*; H. Rose, J. McKinley, N. Galloway, *Global Englishes...*, pp. 157–189.

²⁶ N. Galloway, T. Numajiri, *Global Englishes...*, p. 132.

- Byram M., Holmes P., Savvides N., *Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education: Questions of Theory, Practice and Research*, "The Language Learning Journal" 2013, 41 (3), pp. 251–253.
- Clarke V., Braun V., *Thematic Analysis*, "The Journal of Positive Psychology" 2017, 12 (3), pp. 297–298.
- Eslami Z., Moody S., Pashmforoosh R., *Educating Pre-Service Teachers about World Englishes: Instructional Activities and Teachers' Perceptions*, "Tesl-Ej" 2019, 22 (4), pp. 1–17.
- Fang F.G., *Native-Speakerism Revisited: Global Englishes, ELT and Intercultural Communication*, "Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching" 2018, 13 (2), pp. 115–129.
- Fang F., Baker W., *Implementing a Critical Pedagogy of Global Englishes in ELT from the Lens of EMI and Intercultural Citizenship*, "Bloomsbury World Englishes" 2021, 3 (177), 105040.
- Fang F., Ren W., *Developing Students' Awareness of Global Englishes*, "ELT Journal" 2018, 72 (4), pp. 384–394.
- Galloway N., *Global Englishes and English Language Teaching (ELT) – Bridging the Gap Between Theory and Practice in a Japanese Context*, "System" 2013, 41 (3), pp. 786–803.
- Galloway N., Numajiri T., *Global Englishes Language Teaching: Bottom-Up Curriculum Implementation*, "TESOL Quarterly" 2020, 54 (1), pp. 118–145.
- Galloway N., Rose H., *Incorporating Global Englishes Into the ELT Classroom*, "ELT Journal" 2018, 72 (1), pp. 3–14.
- Giri R.A., Foo J.M.S., *On Teaching EIL in a Japanese Context: The Power Within and Power Without*, "The pedagogy of English as an international language: Perspectives from scholars, teachers, and students" 2014, pp. 239–256.
- Kachru B.B., *World Englishes and Applied Linguistics*, "World Englishes" 1990, 9 (1), pp. 3–20.
- Lowe R.J., Pinner R., *Finding the Connections Between Native-Speakerism and Authenticity*, "Applied Linguistics Review" 2016, 7 (1), pp. 27–52.
- Mezirow J., *Transformative Learning as Discourse*, "Journal of Transformative Education" 2003, 1 (1), pp. 58–63.
- Montakantiwong A., *Bridging Conceptual Gaps in Global Englishes Language Teaching: Ethnographic Insights from Thai Higher Education*, "Asian Englishes" 2023, 26 (2), pp. 391–409.
- Mooney A., Evans B., *Language, Society and Power: An Introduction*, Routledge 2018.
- Rose H., Galloway N., *Global Englishes for Language Teaching*, Cambridge 2019.
- Rose H., McKinley J., Galloway N., *Global Englishes and Language Teaching: A Review of Pedagogical Research*, "Language Teaching" 2021, 54 (2), pp. 157–189.
- Sańczyk-Cruz A., *Global Englishes in Language Teaching: A Reflection on Current Trends in Higher Education*, "Linguodidactica" 2023, 27, pp. 211–230.
- Schildhauer P., Schulte M., Zehne C., *Global Englishes in the Classroom*, "PFLB" 2020, 2 (4), pp. 26–40.

- Seidlhofer B., *Conceptualizing English for a multilingual Europe*, "English in Europe Today: Sociocultural and Educational Perspectives" 2011, pp. 133–146.
- Tardy C.M., Reed K., Slinkard J.R., LaMance R., *Exploring Global Englishes Content and Language Variation in an Academic Writing Course*, "TESOL Journal" 2021, 12 (1), e00520.
- Yin R.K., *Case Study Research: Design and Methods*, Sage 2009.

Joanna Szerszunowicz

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: j.szerszunowicz@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0001-6197-5643

POTENCJAŁ KONOTACYJNY LEKSEMÓW *CEBULA* I *CIPOLLA* W JĘZYKU POLSKIM I WŁOSKIM. ANALIZA PORÓWNAWCZA

ABSTRAKT

Artykuł poświęcony jest analizie potencjału konotacyjnego polskiego wyrazu *cebula* i jego włoskiego odpowiednika *cipolla*. Celem badania jest wskazanie komponentów składających się na asocjacje badanych nazw oraz ustalenie międzyjęzykowych korespondencji i relacji lakunarnych. Materiał do badań wyekscerpowano z rozmaitych współczesnych polskich i włoskich opracowań leksyko- i frazeograficznych. Analiza wykazała znaczne podobieństwa w zakresie konotacji uwarunkowanych obiektywnymi cechami warzywa, podczas gdy rozbieżności dotyczą głównie tych, które wykształciły się na podstawie cech motywowanych kulturowo.

Słowa kluczowe: analiza porównawcza, frazem, kolokacja, konotacja, związek frazeologiczny

ABSTRACT

CONNOTATIVE POTENTIAL OF LEXEMES *CEBULA* AND *CIPOLLA* IN POLISH AND ITALIAN. A COMPARATIVE ANALYSIS

The focal issue of the paper is the analysis of the connotative potential of the Polish word *cebula* ('onion') and its Italian equivalent *cipolla*. The aim of the paper is to determine the components which constitute the associations of the analysed names and to determine cross-linguistic correspondences and lacunary relations. The research material was excerpted from various modern Polish and Italian lexico- and phraseographic works. The analysis shows significant similarities in the sphere of connotations conditioned by the objective features of the vegetable, while the differences concern mostly those that developed on the basis of culturally determined characteristics.

Keywords: comparative analysis, phraseme, collocation, connotation, phraseological unit

1. Wprowadzenie: cel, materiał, metoda

W ostatnich dekadach w zasobie nazw żywności zaobserwować można znaczną dynamikę, co ma różnorodne uwarunkowania, w tym ekonomiczne (wprowadzenie nowych produktów do sprzedaży) i społeczne (przykładanie większej wagi do zdrowego stylu życia)¹. W polszczyźnie pojawiły się nazwy owoców, które nie każdemu były wcześniej znane (*karambola*, *mangostan*, *kiwano*). Nazwy licznych produktów żywnościowych należą do podstawowego zasobu leksyki wykorzystywanego przez użytkowników języka². Przykładami takich wyrazów są między innymi leksemy z subpola 'warzywa' i 'owoce', zwłaszcza tych o dużym znaczeniu ekologicznym i kulturowym³. Na gruncie polskim do takich słów można zaliczyć rzeczowniki takie jak *jabłko*, *gruszką*, *ziemniak* czy *kapusta*.

Można założyć, że nazwy o dużym znaczeniu kulturowym będą przywoływać określone, zdeterminowane kulturowo asocjacje. Mowa tu o konotacjach będących „odbiciem wyobrażeń kulturowych i tradycji związanych z danym wyrazem”⁴. Fakt przypisania ich referentowi oznacza, że nabywa on określonych „elementów znaczenia spoza ścisłej sfery semów istotnych”⁵. Podobnie definiują konotację Lidia Jordanskaja i Igor Mielczuk, którzy twierdzą, że „konotacja leksykalna jednostki leksykalnej L jest to pewna charakterystyka, którą L przypisuje swemu referentowi, i która nie wchodzi do jej definicji”⁶.

Jednostki leksykalne, takie jak nazwy powszechnie spożywanych owoców i warzyw, mające dobrze ugruntowaną pozycję w języku i poświadczenia w tekstach kultury (np. wyliczanki, dowcipy, popularne wierszyki dla dzieci, zagadki itp.), będą obdarzone dużym potencjałem konotacyjnym, który może motywować rozmaite fakty językowe, w tym: przenośne znaczenia leksemów, derywaty utworzone od wyrazów użytych metaforycznie, frazeologizmy, przy-

¹ M. Witaszek-Samborska, *Studia nad słownictwem kulinarnym we współczesnej polszczyźnie*, Poznań 2005; *Pokarmy i jedzenie w kulturze. Tabu, dieta, symbol*, K. Leńska-Bąk (red.), Opole 2007.

² Por. L. Pinnavaia, „Sugar and Spice...” *Exploring Food and Drink Idioms in English*, Monza 2010; P. Wiatrowski, *Realia Nusantara w świetle indonezyjskiej frazeologii*, [w:] *Intercontinental Dialogue on Phraseology 2: Linguo-cultural Research on Phraseology*, J. Szerszunowicz, B. Nowowiejski, P. Ishida, K. Yagi (red.), Białystok 2015, s. 577–599.

³ Por. A. Nowakowska, *Świat roślin w polskiej frazeologii*, Wrocław 2005.

⁴ J. Apresjan, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Z. Kozłowska, A. Markowski (przeł.), Wrocław–Warszawa–Kraków 2000, s. 76.

⁵ I. Szczepankowska, *Semantyka i pragmatyka językowa: słownik podstawowych pojęć z zadaniami i literaturą przedmiotu*, Białystok 2011, s. 82.

⁶ L. Jordanskaja, J. Mielczuk, *Konotacja w semantyce lingwistycznej i leksykografii*, [w:] *Konotacja*, J. Bartmiński (red.), Lublin 1988, s. 17.

słowania i krótkie teksty folklorystyczne badane w nurcie studiów nad językowym obrazem świata⁷.

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie potencjału konotacyjnego polskiego wyrazu *cebula* i jego włoskiego odpowiednika *cipolla* – nazw warzywa pochodzącego z Azji, mającego charakterystyczny kształt, właściwości i smak, dobrze znanego w kręgu kultury zarówno polskiej, jak i włoskiej. Badanie ma charakter porównawczy, co pozwoli wskazać podobieństwa i różnice w konotacjach wybranych leksemów w perspektywie polsko-włoskiej. Analiza nawiązuje do badań nad językowym obrazem świata⁸, a jej dominantę stanowi sposób wykorzystania asocjacji wybranych słów do tworzenia nowych jednostek leksykalnych lub połączeń wyrazowych⁹. Dla rozważań nad słownictwem istotne są założenia Jurija Apresjana i Federiki Casadei¹⁰, a w badaniu frazeologizmów przyjęte ujęcie opiera się na pracach Anny Pajdzińskiej i Grzegorza Szpili¹¹.

A. Pajdzińska zauważa, że konotacje motywowane są rozmaitymi cechami, które mogą mieć charakter obiektywny (typowych dla każdego przedmiotu z danej klasy, wystarczająco oczywistych, aby ich nie ujmować w opisie znaczenia lub charakterystycznych dla niektórych przedmiotów należących do danej klasy; przypisywanych przedmiotowi przez społeczność)¹². W analizach związków frazeologicznych ważny jest trzeci aspekt wymieniony przez badaczkę, mianowicie wpływy kulturowe¹³. Można przyjąć założenie, że porównanie dwóch lub większej liczby języków wykaże tego rodzaju uwarunkowania potencjału konotacyjnego badanych leksemów i połączeń wyrazowych¹⁴.

⁷ J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Lublin 2001, s. 371–395.

⁸ Por. J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2009.

⁹ W niniejszym artykule przyjęto za Wojciechem Chlebą szerokie rozumienie frazeologii, do której zalicza się polileksykalne połączenia mające charakter odtwarzalny (zob. W. Chlebda, *Elementy frazematyki: wprowadzenie do frazeologii nadawcy*, Opole 1991).

¹⁰ J. Apresjan, *Semantyka leksykalna...*, s. 76; F. Casadei, *Lessico e semantica*, Roma 2015, s. 32–34.

¹¹ A. Pajdzińska, *Udział konotacji leksykalnej w motywacji frazeologizmów*, [w:] A. Pajdzińska, *Studia frazeologiczne*, Łask 2006, s. 48–60; G. Szpila, *Opis konotacyjny leksemów w analizie kontrastywnej frazeologizmów*, „Poradnik Językowy” 2001, 3, s. 31–42.

¹² A. Pajdzińska, *Udział konotacji...*, s. 50.

¹³ Nazwy produktów spożywczych i potraw są często nośnikami treści i konotacji kulturowych (zob. I. Goskheteliani, J. Szerszunowicz, *Culture-bound food terms in a contrastive perspective*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2016, 16, s. 127–146).

¹⁴ J. Apresjan, *Semantyka leksykalna...*, s. 76. Zob. również L. Jordanskaja, J. Mielczuk, *Konotacja w...*, s. 9–34.

Materiał badawczy zaczerpnięto z różnorodnych opracowań leksykograficznych, co pozwoliło na objęcie badaniem leksyki i szeroko rozumianej frazeologii w językach polskim i włoskim. Na potrzeby analizy powstały dwa korpusy liczące odpowiednio po 47 i 39 jednostek. Włączono do nich leksemy *cebula* i *cipolla*, wyrazy pochodne od nich, w tym augmentativa i deminutiva, oraz połączenia je zawierające (kolokacje, idiomy), natomiast nie objęto badaniem jednostek leksykalnych i frazeologicznych należących do odmian regionalnych obu języków ani przysłów¹⁵.

2. Leksemy *cebula* i *cipolla* w opisie leksykograficznym

We współczesnym języku polskim słowo *cebula* jest używane w kilku znaczeniach, które mają poświadczenia w opracowaniach leksykograficznych. *Wielki słownik języka polskiego PWN* podaje trzy, mianowicie:

- 1a. *bot.* roślina o rurkowatych liściach, z jadalnym, podziemnym pędem w kształcie kuli, o ostrym smaku i zapachu, stosowana jako warzywo, przyprawa i lek
- 1b. jadalna część cebuli – rośliny, mająca kształt kulisty, osłonięta suchymi brązowo-żółtymi łuskami
2. *bot.* podziemna część roślin w kształcie kulistej bulwy ukształtowanej z wielu mięsistych liści, z której wyrasta łodyga
3. kopuła budynku, przypominająca kształtem cebulę – podziemną jadalną część rośliny

(WSJP PAN)

Znaczenia 1a i 1b odnoszą się do samej cebuli, natomiast wyraz użyty w znaczeniu 3 może odnosić się do bulw innych roślin, na przykład tulipanów, hiacyntów czy narcyzów. Leksem *cebula* to również określenie staroświeckiego zegarka kieszonkowego, którego kształt jest podobny do typowej cebuli (USJP 1 373). Słowniki odnotowują również leksem *cebulka* przekazujący znaczenie ‘mała cebula’, który może nazywać warzywo lub bulwę o niewielkich rozmiarach (WSJP PAN; USJP 1). Jako termin anatomiczny wyraz *cebulka* oznacza ‘korzeń włosa otoczony znajdującą się w skórze torebką włosową’ (WSJP PAN).

¹⁵ Celem badania jest poddanie analizie potencjału konotacyjnego wybranych do badania jednostek słownika w języku ogólnym. Ponadto opracowania leksykograficzne o charakterze ogólnym zawierają bardzo skromny wybór regionalizmów, ograniczony do zaledwie dwóch jednostek. Z kolei potencjał konotacyjny leksemów *cebula* i *cipolla* w przysłowiach zostanie omówiony w osobnym opracowaniu.

Włoskie opracowania leksykograficzne również rejestrują liczne znaczenia słowa *cipolla*. Słownik *Il dizionario della lingua italiana* pod redakcją Giacomo Devoto i Gian Carlo Oli (DO) zawiera definicję leksemu *cipolla* zbliżoną do podanej w WSJP PAN. Artykuł hasłowy obejmuje dwie podstawowe definicje: pierwsza przedstawia cebulę jako roślinę, której bulwa jest jadalna, druga zaś odnosi się do jej bulw, a *per extensum* do nazywania jej mianem bulw innych roślin.

Pianta erbacea delle Liliacee (*Alium cepa*), coltivata per i suoi bulbi, globosi e depressi, con tuniche esterne scariose, di color rosso-rame, le interne carnose, ha foglie cilindriche, fistiolose, fior bianco-verdastri raccolti in una ombrella sferica | bulbi (di forma e colore diversosecondo le varietà) si mangiano crudi, cotti, sottaceto, e vengono altresì utilizzati nella preparazione di salse e condimenti ♦ Il bulbo della pianta ♦ estens. Il bulbo di altre piante

(DO 425)

W artykule hasłowym ujęto również znaczenie 'duży zegarek kieszonkowy, który jest stary i źle funkcjonuje' (DO 425) oraz dwa znaczenia dialektalne. Z kolei internetowy słownik DeM wymienia aż dziesięć znaczeń: sześć tożsamych z zamieszczonymi DO i cztery inne o charakterze metaforycznym ('kok', 'dolna część lamy naftowej', 'forma do prasowania беретów', 'zwyrodnienie kości palucha'), które zostaną omówione bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu. Ponadto słownik ten poświadcza użycie leksemu *cipolla* w charakterze terminu ichtiologicznego, mianowicie jako określenia gatunku ryb okoniokształtnych – wstępówki (*bandiera rossa*).

Analiza słownikowych znaczeń wyrazów *cebula* i *cipolla* prowadzi do konstatacji, że polskie i włoskie opracowania leksykograficzne przedstawiają zbieżne definicje podstawowych znaczeń (roślina, warzywo, bulwy innych roślin o podobnym kształcie). Różnice widoczne są w użyciach przenośnych badanych leksemów: w języku włoskim metaforyczne wykorzystanie wyrazu *cipolla* jawi się jako bogatsze niż polskiego rzeczownika *cebula*. Wspólne obu językom jest określanie dużego kieszonkowego zegarka za pomocą nazwy tego warzywa, natomiast pozostałe znaczenia przenośne włoskiego leksemu nie mają poświadczeń w polskich opracowaniach leksykograficznych.

3. Analiza potencjału konotacyjnego leksemów *cebula* i *cipolla*

Badanie asocjacji przywoływanych przez nazwy *cebula* i *cipolla* przeprowadzono na materiale słownikowym. Taki dobór jednostek pozwala na przyjrzenie się wyrazom i spetryfikowanym połączeniom słów, które mają ustabilizowaną pozycję w języku. Ich analiza pozwoliła na wskazanie komponentów składających się na potencjał konotacyjny tych leksemów. Część z nich motywowana jest cechami

obiektywnymi, na przykład kształtem warzywa, jego kolorem czy fakturą, inne zaś wykształciły się w wyniku kulturowo osadzonych interpretacji pewnych obserwacji dotyczących cebuli i jej wykorzystania w życiu człowieka. Badanie zebranych jednostek pozwoliło na prześledzenie, jak ten potencjał jest realizowany w dwóch porównywanych językach, tj. polskim i włoskim.

Komponenty tworzące całościowy potencjał konotacyjny leksemów *cebula* i *cipolla* oraz ich językowe poświadczenia zebrano w trzy grupy omówione poniżej. W pierwszej znalazły się asocjacje motywowane cechami obiektywnymi cebuli, w drugiej – te, które mają charakter kulturowy. Z kolei trzecia zawiera składniki potencjału konotacyjnego, które wykształciły się na podstawie asocjacji z dwóch pozostałych grup.

3.1. Konotacje leksemów *cebula* i *cipolla*

3.1.1. Konotacje I: cechy obiektywne jako podstawa wykształcenia asocjacji

► STRUKTURA / FAKTURA / WALORY TAKTYLNE / BARWA

W materiale pochodzącym z obu języków znalazł poświadczenie fakt, że *cebula* ma charakterystyczną strukturę: składa się z wielu warstw usytuowanych jedna na drugiej. W zasobach polskiej frazeologii potocznej występuje połączenie *ktoś ubiera się na cebulę/cebulkę* definiowane jako: 'ktoś ubiera się bardzo ciepło, nakładając na siebie jedną warstwę odzieży, na to kolejną warstwę itd., co przypomina warstwy cebuli' (WSJP PAN). Tożsame znaczenie przekazuje włoskie doprzymiotnikowe wyrażenie porównawcze *coperto come una cipolla* (QDM 127).

Włoskie połączenie *velo di cipolla*, występujące również w postaci *velo della cipolla*, ma podstawowe znaczenie 'łupina cebuli' (WSWP 4 362). Potocznie użyte w znaczeniu przenośnym służy jako określenie bardzo cienkiego papieru lub wyjątkowo delikatnej tkaniny. W badanym materiale wyekscerpowanym z polskich opracowań leksykograficznych nie występują jednostki poświadczające obecność tej konotacji.

W zasobie leksykalnym języka włoskiego występuje nazwa *marmo cipollino*, która stanowi określenie szczególnego rodzaju marmuru, który swoją nazwę zawdzięcza charakteryzującym go rozwarstwieniom, przypominającym wewnętrzne łuski cebuli. Marmur ten, zwany również *cipollino* (DO 425), ma zielone żyłki, co także upodabnia go do cebuli¹⁶.

¹⁶ *Marmi. Cipollino verde*, [online], <https://www.granitifavorita.com/it/collezioni/marmi/cipollino-verde> [dostęp: 11.09.2024].

W polszczyźnie barwa cebuli nie została językowo wyeksponowana. Słownikowe poświadczenie ma jedynie wyrażenie *jajka barwione w cebuli*, którego motywacja wiąże się ze zwyczajem farbowania jaj w wywarze z łupin cebuli nadającym im ciemnopomarańczowej lub brązowej barwy przed Świątami Wielkanocnymi (WSJP PAN). Warto nadmienić, że ten sposób barwienia jaj jest znany również we Włoszech, przy czym wykorzystane słowniki nie rejestrują ekwiwalentu polskiego wyrażenia¹⁷.

► KSZTAŁT

Cebula, precyzyjnie ujmując, jej podziemna część, ma charakterystyczny kształt: jest kulista, nieco spłaszczona, o wydłużonej części górnej. W języku polskim wyrazu *cebula* używa się jako określenia kopuły przypominającej swoją formą to warzywo. Z kolei obserwacje dotyczące wyglądu jej przekroju mają poświadczenie w postaci dwóch kolokacji: *krążki cebuli* i *talarki cebuli*. Przenośnie używane przymiotniki *cebulasty* i *cebulkowaty* o znaczeniu 'przypominający kształtem cebulkę' wchodzi w skład kilku połączeń wyrazowych: *cebulkowata twarz*, *cebulkowaty nos*, *cebulasty nos*, *cebulasta kopuła* (USJP 1 373). Wyraz *cebula* bywa używany jako określenie staroświeckiego zegarka kieszonkowego przypominającego kształtem warzywo, którego nazwę nosi (USJP 1 373). Poświadczenie w USJP ma również kolokacja *cebulowaty zegarek*.

W języku włoskim słowo *cipolla* ma kilka znaczeń przenośnych bazujących na kształcie warzywa, na przykład w odmianie potocznej to określenie fryzury o nazwie kok, wypukłości przy dużym palcu u nogi powstałym w wyniku zwyrodnienia kości (haluks) lub części lampy naftowej zawierającej paliwo. W języku włoskim słowa *cipolla* i *cipollone*, augmentativum utworzone od pierwszego z wymienionych rzeczowników, funkcjonują jako określenia dużego zegarka, zwłaszcza starego, mającego małą wartość. Warto dodać, że z rzadka używa się słowa *cipolla* jako nazwy okrągłego żelaznego przedmiotu, który służy do prasowania beretów. Leksemu *cipolla* można użyć do nazwania przedmiotu w kształcie cebuli, na przykład *sitko konewki* – *la cipolla dell'annaffiatoio* (USWP 228).

► WALORY OLFAKTORYCZNE

Powszechnie znany jest fakt, że podczas krojenia cebula wydziela lotną substancję, która jest nieprzyjemna dla zmysłu powonienia człowieka. Ponadto substancja ta

¹⁷ Zob. np. *Blog GialloZafferano*, [online], <https://www.giallozafferano.it> [dostęp: 10.09. 2024].

drażni oczy, powodując mimowolne łzawienie. Obserwacja dotycząca tego aspektu znalazła odzwierciedlenie w języku polskim w postaci kolokacji o charakterze neutralnym *woń/zapach cebuli* i negatywnie nacechowanego zwrotu *śmierdzieć cebulą* (WSJP PAN).

W języku włoskim spostrzeżenia dotyczące wyżej wspomnianych właściwości cebuli zwerbalizowały się w postaci leksemu *cipolloso* 'mający nieprzyjemny zapach cebuli' i frazeologizmu *strofinarsi gli occhi con la cipolla*, który odwołuje się do wyobrażenia człowieka pocierającego oczy cebulą (DO 425). Związek ten znaczy, że ktoś udaje ból, którego nie odczuwa (QDM 127).

3.1.2. Konotacje II: asocjacje przypisane kulturowo

► WARTOŚĆ LECZNICZA

Od stuleci cebula była postrzegana jako warzywo o dużym potencjale leczniczym. Jej wartość jako środka zaradczego na rozmaite dolegliwości poświadcza wyrażenie *syrop z cebuli* (WSJP PAN). Wykorzystane opracowania włoskie nie rejestrują ekwiwalentu polskiej jednostki, ale pojawia się on w użyciach dyskursywnych (np. *sciroppo di cipolla e aglio*)¹⁸.

► WARTOŚĆ ODŻYWCZA

W obu kulturach cebula jest warzywem, które jest powszechnie uprawiane i spożywane w różnej postaci. Jej kulinarne zastosowanie ilustrują liczne kolokacje przymiotnikowe i czasownikowe zarejestrowane w WSJP PAN: *cebula krojona, pokrojona; młoda; obrana; podsmażana, przypieczona, przyrumieniona, smażona; suszona, utarta, zasmażana; dodać do czegoś cebuli, krajać, siekać, smażyć, zeszklić cebulę*. Osobną grupę jednostek zarejestrowanych w WSJP PAN stanowią połączenia z wyrażeniami przymiłowymi z *cebulą*, z *cebuli* i w *cebuli*: *jajecznicza, kielbasa, smalec, śledź z cebulą; zasmażka z cebuli; śledź w cebuli*. USJP uzupełnia tę listę o znane powszechnie połączenia wyrazowe *zupa cebulowa, sos cebulowy i befsztyk z cebulką* (USJP 1 373).

W kuchni włoskiej cebula jest również ważnym składnikiem wielu potraw, wśród których warto przywołać zupę cebulową o nazwie *cipollata*, *sos sugo di cipolle / sugo delle cipolle* oraz inne dania jak *zuppa di cipolle* czy *frittata di cipolle*. Z kolei we frazeologii włoskiej wyeksponowana jest mała wartość odżywcza: w połączeniu z chlebem cebula – tania i łatwo dostępna – jawi się jako substytut mięsa, które

¹⁸ Taste. *Sciroppo di cipolla e aglio*, [online], tastelist.it [dostęp: 11.09.2024].

jest pożywne, ale znacznie droższe niż to warzywo. Idiom *mangiare pane e cipolla* przekazuje znaczenie 'jeść mało i źle'.

► WARTOŚĆ ROLNO-HANDLOWA

W obu kręgach kulturowych cebula jest warzywem powszechnie uprawianym i sprzedawanym. WSJP PAN zawiera takie jednostki, jak *zagon cebuli*, *stragan z cebulą* i *worek cebuli*. W USJP notację ma leksem *cebularz*, definiowany jako 'rolnik uprawiający cebulę na skalę przemysłową', oraz kolokacja *pole cebulowe* (USJP 1 373). Włoskie opracowania leksykograficzne rejestrują korespondującą nazwę *cipollaio*, która ma dwa znaczenia: 'zagon cebuli' i 'sprzedawca cebuli' (USWP 228)¹⁹.

3.1.3. Konotacje III: asocjacje wykształcone *per extensum* na podstawie cech obiektywnych i kulturowo przypisanych

► FAŁSZYWOŚĆ

Włoskie słowniki frazeologiczne zawierają również połączenie wyrazowe o charakterze porównawczym, mianowicie *doppio come le cipolle*, występujące również w postaci wariantywnej *doppio una cipolla* (QDM 127). To wyrażenie używane jest w odniesieniu do ludzi fałszywych, dwulicowych, którzy skrywają swoje myśli i prawdziwe zamiary tak, jak cebula skrywa kolejne warstwy.

► IDENTYCZNOŚĆ / BLISKOŚĆ

W zasobie frazeologicznym języka włoskiego występuje idiom *correrei quanto un velo di cipola*, który odwołuje się do wyobrażenia ściśle przylegających, podobnych do siebie łusek cebuli. Przekazuje on informację, że między dwiema rzeczami zachodzi bardzo subtelna różnica, ponieważ są tej samej wielkości lub między nimi jest bardzo mały odstęp (L DM465).

► PROSTACTWO

W języku polskim powstał derywat od słowa *cebula*, który należy do leksyki wartościującej o silnym zabarwieniu pejoratywnym. Jest nim mający trzy poświadczane leksykograficznie znaczenia leksem *cebulactwo*, który WSJP PAN definiuje w sposób następujący:

¹⁹ W języku włoskim nazwa feminatywna osoby sprzedającej cebulę to *cipollaia*.

1. cecha

pot. pejorat. ogół cech osoby prostackiej i zawistnej oraz mającej skłonności do kombinowania i oszczędzania na wszystkim w takim stopniu, że w rażący sposób przekracza to przyjętą normę

2. przejaw

pot. pejorat. czyn osoby prostackiej oraz mającej skłonności do kombinowania i oszczędzania na wszystkim w takim stopniu, że w rażący sposób przekracza to przyjętą normę

3. ludzie

pot. pejorat. ogół osób zachowujących się prostacko i zawistnie oraz mających skłonności do kombinowania i oszczędzania na wszystkim w takim stopniu, że w rażący sposób przekracza to przyjętą normę

(WSJP PAN)

Wyjaśnienie słownikowe ujmuje złożoność semantyczną wyrazu *cebulactwo*, ukazując jego potencjał semantyczny i stylistyczny. Wynika on – przynajmniej w pewnym stopniu – z przynależności wyrazu *cebula*, podobnie jak nazwy *burak* używanej jako inwektywa, do pola semantycznego WIEŚ. W wielu aspektach opozycja miasto – wieś wiąże się z pozytywnym wartościowaniem miasta jako dobrze rozwiniętego w przeciwieństwie do zacofanych terenów wiejskich, których mieszkańcom przypisuje się rozmaite cechy negatywne.

Warto przytoczyć w tym miejscu niepoświadczone leksykograficzne jednostki *Polaki Cebulaki/cebulaki*, *Polska Kraj Kwitnącej Cebuli*, *Cebulandia*²⁰. Stanowią one wyraz potrzeby nazywania nieakceptowanych postaw, które mogą mieć charakter ogólny lub wskazywać na mieszkańców Polski. Jako swoiste etykiety językowe stanowią one nośniki elementu autostereotypu i wpisują się w sferę bezekwiwalentnych zjawisk w perspektywie międzyjęzykowej.

► UBÓSTWO / BIEDA

We frazeologii polskiej występuje mająca poświadczenie słownikowe jednostka *ni cebulki, ni w co wkrajać*, która przekazuje znaczenie ‘w wielkim niedostatku, w biedzie’. Brak cebuli jest miarą ubóstwa, niemożności zakupu i spożycia chociażby tego taniego warzywa (USJP 1 373).

²⁰ Liczne poświadczenia znajdujemy w rozmaitych tekstach opublikowanych w Internecie. W tekstach multimodalnych graficzne wyobrażenie cebuli wykorzystywane bywa do zasygnalizowania, że przekaz dotyczy Polski i/lub Polaków. Zob. np. *Polaki-Cebulaki. Dlaczego cebula stała się naszym symbolem narodowym?*, [online], https://joemonster.org/art/39592/Polaki_Cebulaki._Dlaczego_cebula_stala_sie_naszym_symbolem_narodowym [dostęp: 7.09.2024].

Przywołany przy omawianiu wartości odżywczych cebuli włoski idiom *man-giare pane e cipolle/cipolla* ma jeszcze drugie znaczenie, mianowicie ‘być bardzo biednym’ (DO 425). Tak jak wspomniano, w tym związku frazeologicznym cebula jest symbolem pokarmu dostępnego nawet dla ludzi ubogich, na który nie stać osobę opisywaną za pomocą włoskiego frazeologizmu.

3.2. Analiza porównawcza konotacji leksemów *cebula* i *cipolla*

Analiza zebranego materiału wykazała, że zarówno polski wyraz *cebula*, jak i włoski wyraz *cipolla* są obdarzone dużym potencjałem konotacyjnym. Jest on uwarunkowany obiektywnymi cechami warzywa, takimi jak: barwa, kształt, struktura, oraz walorami olfaktorycznymi i taktylnymi. Ich przykładowe językowe poświadczenia zebrano w tabeli 1.

Tabela 1. Potencjał konotacyjny wyrazów *cebula* i *cipolla* oraz ich realizacje w perspektywie polsko-włoskiej: asocjacje uwarunkowane cechami obiektywnymi

Komponent potencjału konotacyjnego	Poświadczenia leksykograficzne	
	Język polski	Język włoski
Kształt	<i>cebula</i> <i>cebulasty</i>	<i>cipolla</i>
Struktura/barwa/walory taktylne	<i>na cebulkę/cebulkę</i>	<i>coperto come una cipolla</i> <i>marmo cipollino / cipollino</i> <i>velo di cipolla</i>
Walory olfaktoryczne	<i>zapach cebuli, woń cebuli,</i> <i>śmierdzieć cebulą</i>	<i>cipolloso</i> <i>sfiungarsi di cipolla</i>

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać z powyższego zestawienia, kształt, struktura i charakterystyczny zapach cebuli motywowały znaczenia przenośne leksemów (*cebula*, *cebulowaty*; *cipolla*) i połączeń wyrazowych (*na cebulkę*; *coperto come una cipolla*) (WSJP PAN; DO 425). W języku włoskim powstały ponadto wyrazy i frazeologizmy odwołujące się do barwy cebuli i wrażeń wywoływanych przy jej dotyku: *marmo cipolla* i *velo di cipolla* (DO 425).

Analizowane leksemy są również nośnikami konotacji, które wykształciły się w obrębie dwóch kultur, tj. polskiej i włoskiej, na podstawie wykorzystania cebuli przez ludzi. Leksemy i kolokacje poświadczają jej status jako warzywa uprawnego, które podlega sprzedaży. W obu kulturach warzywo to jest powszechnie spożywa-

ne i przypisuje się mu walory lecznicze, co również zostało zawarte w jednostkach języka, na przykład: *śledź z cebulą*, *syrop z cebuli*; *sugo di cipolla*, *cipollata* (WJP PAN; DO 425). Można więc stwierdzić, że konotacje z omawianej grupy są zasadniczo zbieżne.

Tabela 2. Potencjał konotacyjny wyrazów *cebula* i *cipolla* oraz ich realizacje w perspektywie polsko-włoskiej: asocjacje przypisane kulturowo

Komponent potencjału konotacyjnego	Poświadczenia leksykograficzne	
	Język polski	Język włoski
Wartość lecznicza	<i>syrop z cebuli</i>	—
Wartość odżywcza	<i>jajecznicza z cebulą</i> <i>śledź z cebulą</i>	<i>sugo di cipolla</i> <i>cipollata</i>
Wartość rolno-handlowa	<i>zagon cebuli</i> <i>worek cebuli</i> <i>stragan z cebulą</i>	<i>cipollaio</i>

Źródło: opracowanie własne.

Obiektywne i kulturowo przypisane cechy cebuli były podstawą do rozwijania potencjału konotacyjnego. Przykładowo w języku włoskim fakt, że cebula składa się z wielu warstw, znalazł odzwierciedlenie nie tylko we frazeologizmie opisującym ubranie składające się z kilku warstw. Wielowarstwowość została bowiem zinterpretowana jako chęć ukrycia intencji i fałszywość. Kulturowo uwarunkowana ocena cebuli jako pospolitego i niedrogiego warzywa była podstawą do konotowania przez nazwę *cipolla* biedy.

Tabela 3. Potencjał konotacyjny wyrazów *cebula* i *cipolla* oraz ich realizacje w perspektywie polsko-włoskiej: dalsze asocjacje

Komponent potencjału konotacyjnego	Poświadczenia leksykograficzne	
	Język polski	Język włoski
Fałszywość	—	<i>doppio come le cipolle</i>
Identyczność/bliskość	—	<i>correrei quanto un velo di cipola</i>
Prostacktwo	<i>cebula</i>	—
Ubóstwo	<i>ni cebulki, ni w co wkrajać</i>	<i>mangiare pane e cipolla</i>

Źródło: opracowanie własne.

W badanym materiale interesujący przykład stanowi wyraz *cebulactwo*, nawiązujący do skojarzeń agrarnych przywoływanych przez leksem *cebula*. Kulturowe osadzenie tego warzywa w realiach wiejskich było podstawą do wykorzystania nazwy jako negatywnie nacechowanej. Włoskie opracowania nie odnotowują korespondującego leksemu utworzonego od wyrazu *cipolla*.

Objaśnienia leksemu *cebulactwo* w WSJP PAN nie uwzględniają komponentu etnicznego, można go użyć w rozmaitych kontekstach do nazwania zachowań przedstawicieli różnych narodowości. W tym ujęciu na poziomie ekwiwalencji systemowej polskie słowo będzie miało włoski odpowiednik opisowy lub ekwiwalent przybliżony. Jednak w szerszym ujęciu, w połączeniu z jednostkami typu *Polaki Cebulaki/cebulaki*, można przyjąć, że leksem ten funkcjonuje na dwóch poziomach, tj. ogólnym i etnicznym. W tym drugim pod nazwą *cebulactwo* kryje się zespół postaw postrzeganych jako charakterystyczne dla części społeczeństwa polskiego. To czyni omawianą jednostkę lakunarną nie tylko na poziomie językowym – w tym przypadku będzie to luka częściowa, głównie stylistyczna – ale również kulturowym²¹.

4. Wnioski

Celem artykułu było prześledzenie, jaki potencjał konotacyjny tkwi w dwóch korespondujących leksemach, polskim wyrazie *cebula* i włoskim wyrazie *cipolla*, które mają po kilka znaczeń odnotowanych w słownikach. Analiza materiału leksyko-graficznego pokazała, że w obu językach liczne są jednostki leksykalne utworzone od badanych wyrazów i frazeologizmy mające w swoim składzie nazwę tego warzywa. Przeprowadzone badanie ukazało potencjał konotacyjny, którego oglądu można dokonywać na różnych płaszczyznach. Ważną grupę stanowią konotacje wykształcone na podstawie obserwacji cech realnych cebuli. Drugą, również istotną, tworzą te, które powstały pod wpływem wykorzystania jej przez człowieka. Na trzecią zaś składają się dalsze konotacje, rozwinięte z dwóch pierwszych rodzajów asocjacji.

Poczyniona analiza porównawcza prowadzi do konstatacji, że większość konotacji leksemów *cebula* i *cipolla*, uwarunkowanych cechami obiektywnymi i przypisanymi kulturowo, jest zbieżna w obu badanych językach, tj. polskim i włoskim. Wynika to z faktu, że warzywo to występuje w identycznej postaci w obu kulturach

²¹ M. Dagut, *Semantic „Voids” as a Problem in the Translation Process*, „Poetics Today” 1981, 2/4, s. 61–71; J. Szerszunowicz, *Lakunarne jednostki wielowyrzowe w perspektywie międzyjęzykowej*, Białystok 2016, s. 68–69.

i ma w nich podobny status. Największe różnice występują wśród dalszych asocjacji, które wykształciły się z dwóch wymienionych rodzajów konotacji w sposób indywidualny. Ich rozwój przebiegał w odmienny sposób w języku polskim i włoskim, co poświadczają wyrazy i ich derywaty oraz utarte połączenia wyrazowe występujące tylko w jednym z badanych zasobów leksykalno-frazeologicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Apresjan J., *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Z. Kozłowska, A. Markowski (przekł.), Wrocław–Warszawa–Kraków 2000.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2009.
- Bartmiński J., Panasiuk J., *Stereotypy językowe*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Lublin 2001, s. 371–395.
- Casadei F., *Lessico e semantica*, Roma 2015.
- Chlebda W., *Elementy frazematyki: wprowadzenie do frazeologii nadawcy*, Opole 1991.
- Dagut M., *Semantic „Voids” as a Problem in the Translation Process*, „Poetics Today” 1981, 2/4, s. 61–71.
- Goskheteliani I., Szerszunowicz J., *Culture-bound food terms in a contrastive perspective*, „Białostockie Archiwum Językowe” 2016, 16, s. 127–146.
- Jordanskaja L., Mielczuk J., *Konotacja w semantyce lingwistycznej i leksykografii*, [w:] *Konotacja*, J. Bartmiński (red.), Lublin 1988, s. 9–34.
- Nowakowska A., *Świat roślin w polskiej frazeologii*, Wrocław 2005.
- Pajdzińska A., *Udział konotacji leksykalnej w motywacji frazeologizmów*, [w:] A. Pajdzińska, *Studia frazeologiczne*, Łask 2006, s. 48–60.
- Pinnavaia L., *„Sugar and Spice...” Exploring Food and Drink Idioms in English*, Monza 2010.
- Pokarmy i jedzenie w kulturze. Tabu, dieta, symbol*, K. Łeńska-Bąk (red.), Opole 2007.
- Szczepankowska I., *Semantyka i pragmatyka językowa: słownik podstawowych pojęć z zadaniami i literaturą przedmiotu*, Białystok 2011.
- Szerszunowicz J., *Lakunarne jednostki wielowyzrazowe w perspektywie międzyjęzykowej*, Białystok 2016.
- Szpila G., *Opis konotacyjny leksemów w analizie kontrastywnej frazeologizmów*, „Poradnik Językowy” 2001, 3, s. 31–42.
- Wiatrowski P., *Realia Nusantara w świetle indonezyjskiej frazeologii*, [w:] *Intercontinental Dialogue on Phraseology 2: Linguo-cultural Research on Phraseology*, J. Szerszunowicz, B. Nowowiejski, P. Ishida, K. Yagi (red.), Białystok 2015, s. 577–599.
- Witaszek-Samborska M., *Studia nad słownictwem kulinarnym we współczesnej polszczyźnie*, Poznań 2005.

Słowniki

- DeM – *Il nuovo dizionario italiano de Mauro*, [online], <https://dizionario.internazionale.it> [dostęp: 4.11.2024].
- DO – *Il dizionario della lingua italiana*, a c. di G. Devoto, G.C. Oli, Firenze 2001.
- LDM – Lapucci C., *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Milano 1990.
- QDM – Quartu M. B., *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Milano 2000.
- USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, S. Dubisz (red.), t. 1, Warszawa 2003.
- USWP – *Uniwersalny słownik włosko-polski*, M.K. Podracka (red.), Warszawa 2004.
- WSJP – *Wielki słownik języka polskiego PAN*, P. Żmigrodzki (red.), [online], wsjp.pl [dostęp: 4.11.2024].
- PAN

Netografia

- Blog GialloZafferano*, [online], giallozafferano.it [dostęp: 10.09.2024].
- Polaki-Cebulaki. Dlaczego cebula stała się naszym symbolem narodowym?*, [online], https://joemonster.org/art/39592/Polaki_Cebulaki._Dlaczego_cebula_stala_sie_naszym_symbolem_narodowym [dostęp: 7.09.2024].
- Marmi. Cipollino verde*, [online], <https://www.granitifavorita.com/it/collezioni/marmi/cipollino-verde> [dostęp: 11.09.2024].
- Taste. Sciropo di cipolla e aglio*, [online], tastelist.it [dostęp: 11.09.2024].

Anna Szuchalska

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: a.szuchalska@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0003-2358-0696

LĘK JĘZYKOWY JAKO ASPEKT KOMUNIKACJI USTNEJ W JĘZYKU ANGIELSKIM WŚRÓD STUDENTÓW FILOLOGII

ABSTRAKT

W artykule podjęto próbę opisu zjawiska lęku językowego w kontekście komunikacji ustnej wśród 87 studentów kierunków filologicznych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Głównym celem badania była analiza korelacji między pewnością siebie a lękiem językowym oraz między ego językowym a lękiem językowym. Jako narzędzie badania zastosowano ankietę składającą się z 27 pytań zawierających stwierdzenia w skali Likerta. Analiza korelacji została przeprowadzona przy użyciu metody Pearsona, z uwzględnieniem normalności rozkładów analizowanych wskaźników. Wyniki analizy wykazały istotną ujemną korelację między ogólną pewnością siebie a lękiem językowym ($p = 0,010$) oraz istotną ujemną korelację między ego językowym a lękiem językowym ($p < 0,001$).

Słowa kluczowe: lęk językowy, komunikacja ustna, studia filologiczne, ankietą, korelacja ujemna

ABSTRACT

LANGUAGE ANXIETY AS AN ASPECT OF ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH AMONG PHILOLOGY STUDENTS

The article attempts to describe the phenomenon of language anxiety in the context of oral communication among 87 students of philological faculties at the Faculty of Philology of the University of Białystok. The main aim of the study was to investigate the correlation between self-confidence and language anxiety, and between language ego and language anxiety. The research tool used was a survey consisting of 27 questions containing statements on a Likert scale. The correlation analysis was performed using the

Pearson method, taking into account the normality of the distributions of the analyzed indicators. The results of the analysis showed a significant negative correlation between general self-confidence and language anxiety ($p = 0.010$), and a significant negative correlation between language ego and language anxiety ($p < 0.001$).

Keywords: language anxiety, oral communication, philological studies, survey, negative correlation

1. Wprowadzenie

Nauka pierwszego języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych rozpoczyna się w Polsce już na etapie edukacji przedszkolnej, kontynuowana jest w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, a często również na poziomie uniwersyteckim. Podczas gdy na pierwszym etapie edukacyjnym zajęcia prowadzone są w formie gier i zabaw, starsze dzieci i młodzież nierzadko mierzą się z sytuacją, w której nauka języka obcego to w rzeczywistości nabywanie umiejętności *sensu stricto* egzaminacyjnych, a nie uczenie się czy używanie języka docelowego. W miejsce dziecinnej fascynacji pojawia się więc niekiedy niechęć, demotywacja, czy wreszcie obawa.

Niniejszy artykuł wpisuje się w kontekst badań poświęconych istnieniu zjawiska lęku językowego. Zjawisko to analizuję przede wszystkim w kontekście kształcenia filologicznego i w obszarze komunikacji ustnej. W opracowaniu przedstawiam wyniki badań ankietowych dotyczących korelacji pomiędzy ogólną pewnością siebie i lękiem językowym oraz pomiędzy ego językowym a lękiem językowym. Dodatkowo omawiam rozkład odpowiedzi na pytania kwestionariusza odnoszące się do lęku językowego.

2. Lęk językowy jako aspekt komunikacji ustnej wśród studentów filologii

2.1. Sylwetka studenta filologii

Na stronie internetowej Internetowego Systemu Rekrutacji Uniwersytetu w Białymstoku¹ można znaleźć następujący opis kwalifikacji absolwenta 3-letnich studiów licencjackich na kierunku filologia angielska:

¹ Internetowa Rejestracja Kandydatów, [online], https://irk.uwb.edu.pl/pl/offer/PELNE2024/programme/Fil_Ang_S1_KRK/?from=field:FilAng [dostęp: 10.11.2024].

Absolwent posiada podstawową wiedzę o języku, literaturze i kulturze z zakresu wybranego języka oraz umiejętności wykorzystania jej w pracy zawodowej i życiu z zachowaniem zasad etycznych. Legitymuje się zblizoną do rodzimej znajomością języka angielskiego na poziomie biegłości C1 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* Rady Europy oraz potrafi posługiwać się językiem specjalistycznym niezbędnym do wykonywania zawodu. Posiada interdyscyplinarne kompetencje pozwalające na wykorzystanie wiedzy o języku i jego znajomości w różnorodnych dziedzinach nauki i życia społecznego. Absolwent potrafi rozwiązywać problemy zawodowe, gromadzić, przetwarzać oraz przekazywać (pisemnie i ustnie) informacje, a także uczestniczyć w pracy zespołowej

Aby zdobyć wiedzę, kompetencje i umiejętności, wskazane w dokumencie, student musi odbyć 1970 godzin zajęć podzielonych na bloki. Są to m.in. zajęcia w ramach praktycznej nauki języka angielskiego, blok językoznawczy, blok literaturo-kulturoznawczy, blok językoznawstwa stosowanego, przedmioty fakultatywne oraz uzupełniające, a także praktyki zawodowe. *Gros* z powyższych zajęć odbywa się w języku angielskim, co oznacza, iż „na filologii obcej język drugi jest nie tylko celem kształcenia, lecz także narzędziem komunikacji podczas wykładów, konwersatoriów i seminariów oraz narzędziem ewaluacji zarówno wiedzy merytorycznej, jak i wiedzy językowej (tj. poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej)”².

Taka organizacja programu studiów, choć całkowicie naturalna w przypadku studiów filologicznych, może potencjalnie wywołać, i w wielu przypadkach (jak potwierdzają badania)³ wywołuje, lęk językowy. Każdy kolejny semestr to dla studentów nie tylko wyzwanie w sferze kognitywnej, ale również językowej i komunikacyjnej, ponieważ

od SJO [studenta języków obcych – dopisek autorki] oczekuje się, by używał języka, którym nie w pełni biegle włada, do poznawania nowych treści, wyrażania ich i komunikowania się, a jednocześnie, by traktował wszystkie sytuacje wymagające użycia języka obcego (JO) jako okazję do rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej⁴.

2.2. Źródła i objawy lęku językowego

*Słownik psychologii*⁵ definiuje lęk jako „niejasny, nieprzyjemny stan emocjonalny, charakteryzujący się przeżywaniem obaw, strachu, stresu i przykrości. Lęk jest

² M. Blachowska-Szmigiel, *Mindfulness. Jak oswoić lęk językowy studentów języków obcych i zachęcić ich do uważnego życia*, „Acta Neophilologica” 2021, XXIII (2), s. 106.

³ Zob. np. I. Bawej, *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*, „Neofilolog” 2017, 49 (2), s. 235–255; S. Łuszczynska, *Impact de l’anxiété sur l’apprentissage des langues*. „Studia Neofilologiczne” 2017, 13, s. 129–146; M. Blachowska-Szmigiel, *Mindfulness. Jak oswoić...*, s. 103–114.

⁴ Ibidem, s. 106.

⁵ A. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 28.

często przeciwstawiany strachowi ze względu na to, że (zazwyczaj, jak mówią niektórzy, bądź zawsze, jak utrzymują inni) lęk jest stanem pozbawionym obiektu, natomiast strach jest zawsze strachem przed czymś, kimś lub jakimś zdarzeniem". Lęk może być odczuwany z różnorodnych powodów, dlatego też wyróżnia się lęk społeczny oraz lęk powstały z innych przyczyn niż społeczne. Lęk społeczny powstaje u ludzi zarówno w sytuacjach społecznych, jak i na samą myśl o nich. Izabela Bawej⁶, cytując innych badaczy, pisze o czterech aspektach lęku społecznego: poznawczym, somatycznym, behawioralnym i uczuciowym. Aspekt poznawczy dotyczy osądów i opinii innych osób w stosunku do osoby odczuwającej lęk. Aspekt somatyczny odnosi się do fizycznych objawów pojawiających się w sytuacji wywołującej obawę. Aspekt behawioralny wiąże się z próbami unikania lub ucieczki z sytuacji będących przyczyną lęku. Aspekt uczuciowy dotyczy natomiast zachowań i odczuć ludzi w stosunku do samych siebie.

Jednym z typów lęku sytuacyjnego jest lęk językowy, który można zdefiniować jako „napięcia i obawy doświadczane podczas procesu nauki języka w warunkach zinstytucjonalizowanych, wynikające z obowiązku uczenia się nowego i często jeszcze nie w pełni opanowanego języka”⁷. Negatywne reakcje mogą pojawiać się zarówno podczas akwizycji języka obcego, jak i podczas jego używania. Lęk językowy najczęściej towarzyszy sprawności mówienia, jako że interakcja to *per se* sytuacja społeczna. Biorąc pod uwagę rodzaj zachowań lękowych, można wyróżnić trzy główne typy lęku językowego⁸: lęk komunikacyjny, który wiąże się z wypowiedziami i interakcjami ustnymi, lęk testowy, który towarzyszy sytuacjom o charakterze ewaluacyjnym lub kontrolnym, oraz lęk przed negatywną oceną społeczną, w przypadku klasy językowej – przed oceną nauczyciela czy rówieśników. Natężenie lęku językowego zależy od czynników osobowych oraz czynników środowiskowych⁹. Czynniki osobowościowe obejmują płeć, cechy charakteru, lęk przed negatywną oceną i utratą twarzy, przekonanie o własnej skuteczności w obszarze ustnego posługiwania się językiem obcym. Czynniki środowiskowe odnoszą się do środowiska edukacyjnego i społecznego. Do grupy pierwszej zaliczyć można styl uczenia się, postawę nauczycieli wobec uczniów i wobec nauczanego języka, stopień trudności ćwiczeń językowych, sposoby radzenia sobie z lękiem, procedury prowadzenia zajęć językowych, negatywne doświadczenia edukacyjne. W obrębie czynników społecznych znaj-

⁶ I. Bawej, *Zjawisko lęku językowego...*, s. 239–240.

⁷ E. Piechurska-Kuciel, *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2011, s. 243.

⁸ Ibidem.

⁹ A. Studenska, *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*, Warszawa 2005, s. 97.

dują się wsparcie społeczne, trudności gospodarcze oraz zdarzenia krytyczne. Brak wsparcia lub negatywne doświadczenia społeczne mogą zaostrzać obawy przed używaniem języka obcego.

Ewa Piechurska-Kuciel¹⁰ zauważa, że wsparcie społeczne działa jako „bufor” przeciwko stresowi w nauce języków obcych. Uczący się, którzy czują się wspierani przez nauczycieli i rówieśników, są bardziej skłonni do podejmowania ryzyka językowego. Problemy ekonomiczne mogą zwiększać poziom stresu ogólnego, co przekłada się na mniejszą zdolność radzenia sobie z lękiem językowym. Trudności finansowe mogą również ograniczać dostęp do zasobów edukacyjnych, takich jak korepetycje, podręczniki czy możliwość uczestnictwa w kursach językowych. Zoltán Dörnyei¹¹ w swoich badaniach nad motywacją i lękiem w nauce języków obcych zauważa, że uczniowie z mniej zamożnych środowisk często czują większy lęk, ponieważ mają ograniczone możliwości kontaktu z językiem (np. brak możliwości wyjazdu za granicę lub korzystania z nowoczesnych technologii). Traumatyczne lub stresujące wydarzenia, takie jak doświadczenia migracyjne, utrata pracy czy kryzysy osobiste, mogą zwiększać poziom lęku ogólnego, który znajduje swoje odzwierciedlenie w kontekście nauki języków obcych. Mariusz Kruk i Joanna Zawodniak¹² sugerują, że stres wynikający z nagłych zmian środowiskowych (np. konieczność nauki języka w nowym kraju) potęguje lęk językowy u dorosłych uczących się języka obcego.

Występowanie lęku językowego jest jedną z barier psychicznych, których „cechą wspólną jest hamowanie, utrudnianie, a czasem wręcz uniemożliwianie pełnego wykorzystania potencjału rozwojowego człowieka”¹³. Wysokie natężenie lęku językowego należy do grupy trudności afektywnych. Jak podkreśla M. Kruk¹⁴, doświadczenie lęku językowego może mieć negatywny wpływ na szereg wymiarów nauki języka obcego. Po pierwsze, może osłabić odbiór języka i jego interpretację oraz zniekształcić jego produkcję. Ponadto, osoby doświadczające lęku językowego nie chcą aktywnie uczestniczyć w zajęciach, zaniedbują swoje obowiązki

¹⁰ E. Piechurska-Kuciel, *Perceived Teacher Support and Language Anxiety in Polish Secondary School EFL Learners*, „Studies in Second Language Learning and Teaching” 2011, 1, s. 83–100.

¹¹ Z. Dörnyei, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge 2001.

¹² M. Kruk, J. Zawodniak, *Boredom in Practical English Language Classes: Insights from Interview Data*, [w:] *Interdisciplinary Views on the English Language, Literature and Culture*, L. Szymański, J. Zawodniak, A. Łobodziec, M. Smoluk (red.), Zielona Góra 2018, s. 177–191.

¹³ J. Bielska, *Barriers psychiczne w nauce języka obcego*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2011, s. 332.

¹⁴ M. Kruk, *Investigating Dynamic Relationships Among Individual Difference Variables in Learning English as a Foreign Language in a Virtual World*. *Second Language Learning and Teaching*, New York 2021.

i nie wykorzystują w pełni możliwości posługiwania się językiem docelowym. Co więcej, lęk językowy może doprowadzić do tzw. „przeuczenia”¹⁵. Oznacza to, że uczący się języka obcego wkłada coraz większy wysiłek w jego opanowanie, ale rezultat jest niewspółmierny do trudu i czasu poświęconego nauce oraz do oczekiwań ucznia, co w rezultacie powoduje rozczarowanie i demotyację. Wreszcie, bariery afektywne mogą negatywnie oddziaływać na postrzeganie nie tylko języka obcego, lecz także jego kultury oraz rodzimych użytkowników.

Jak wspomniano powyżej, lęk językowy wiąże się z występowaniem określonych objawów kognitywnych i fizjologicznych. Do poznawczych symptomów lęku językowego należą np. chwilowa utrata pamięci, trudności z przywołaniem słów z pamięci krótko- i długotrwałej, utrudnione zrozumienie przekazu, nieporadność składniowa, zamartwianie się negatywnymi konsekwencjami swoich działań czy lęk przed brakiem akceptacji ze strony nauczyciela czy rówieśników¹⁶. Na objawy somatyczne wpływ ma część współczulna i przywspółczulna autonomicznego układu nerwowego¹⁷. Kiedy pobudzona jest pierwsza z nich, osoba doświadczająca leku odczuwa m.in. przyspieszenie akcji serca, tętna i oddechu, wzrasta u niej ciśnienie krwi, spada aktywność przewodu pokarmowego, zaczynają drżeć mięśnie powierzchniowe. W przypadku pobudzenia układu przywspółczulnego reakcja organizmu jest odwrotna – akcja serca zwalnia, ciśnienie krwi spada, wzrasta aktywność trawienna przewodu pokarmowego, pojawiają się mdłości.

2.3. Sposoby eliminowania lęku językowego

Jak wskazują badacze¹⁸, istnieją różnorodne strategie radzenia sobie z lękiem językowym. Najważniejszą z nich jest zwiększenie świadomości istnienia tego zjawiska, zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów. Nauczycielom pomoże to przezwyciężyć niecierpliwość w stosunku do tych osób, które doświadczają trudności na zajęciach języka obcego, uczniom – w większym stopniu uczestniczyć w lekcji. Z analizy

¹⁵ S. Łuszczczyńska, *Impact de l'anxiété...*, s. 134.

¹⁶ M. Szupica-Pyrzanowska, Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? *Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*, „Języki Obce w Szkole” 2021, 2, s. 34; E. Piechurska-Kuciel, *Trudności w rozwijaniu...*, s. 245.

¹⁷ I. Bawej, *Zjawisko lęku językowego...*, s. 241–242.

¹⁸ R.C. Scarella, R.L. Oxford, *The Tapestry of Language Learning*, Boston 1992; E. Piechurska-Kuciel, *Metodologia badań nad lękiem językowym*, „Neofilolog” 2009, 32, s. 85–96; K.F. Sotomayor Cantos, M.B. Baños Coello, J.A. Córdova Pintado, L.A. Camacho Castillo, *Strategies for Reducing Anxiety in EFL Classroom: An Academic Review*, „Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar” 2024, 8/2, s. 7159–7169.

10 artykułów z bazy Google Scholar dokonanej przez Sotomayor Cantos i in.¹⁹ wynika, że do najczęściej stosowanych sposobów radzenia sobie z lękiem językowym należy wykorzystywanie technik relaksacyjnych, np. praca z oddechem oraz stosowanie afirmacji. Wspomóc w tym mogłaby uczących się praktyka uważności (*mindfulness*). Blachowska-Szmigiel²⁰ postuluje, że

biorąc pod uwagę sytuację współczesnego SJO (zmuszonego do funkcjonowania w dwóch sprzecznych pod względem aksjologicznym rzeczywistościach), wpływ lęku językowego na efekty uczenia i potrzebę rozwijania kompetencji radzenia sobie z lękiem językowym [...], zadaniem praktyki *mindfulness* na filologii obcej byłoby rozwijanie metakompetencji uważności oraz zachęcanie do stylu życia opartego na uważności. Inaczej mówiąc, program uważności na filologiach obcych mógłby stanowić cenne wsparcie w procesie radzenia sobie z lękiem językowym, zachęcać do uważnego życia, a SJO planujących pracę w zawodzie nauczyciela JD/JO przygotować do wprowadzania uważności na lekcji JD/JO.

Do innych sposobów na wyeliminowanie lęku językowego lub obniżenie jego natężenia można zaliczyć również wprowadzenie przez nauczycieli miłej i przyjaznej atmosfery na lekcji (używanie imion uczniów, opóźniona poprawa błędów, postawa szacunku i wsparcia) oraz propagowanie pracy w parach i grupach. Uczestnicy analizowanych przez K.F. Sotomayor Cantos i in.²¹ badań za efektywne strategie radzenia sobie z lękiem językowym uznali m.in. możliwość częstego używania języka angielskiego, oglądanie filmów z udziałem rodzimych użytkowników języka, stosowanie języka obcego jako podstawowego narzędzia komunikacji w klasie językowej czy wprowadzenie piosenek oraz elementów gamifikacji na zajęciach.

Jak wynika z niniejszego podrozdziału, w eliminowaniu lęku językowego nieoceniona wydaje się osoba nauczyciela języka obcego. Wsparcie nauczyciela jest bezcenne na wielu płaszczyznach²². Na poziomie emocjonalnym ich działania sprzyjają poczuciu komfortu i bezpieczeństwa ucznia. Z utylitarne punktu widzenia nauczyciele mogą zaoferować uczniom swój czas, umiejętności i zaangażowanie. Na poziomie informacyjnym ich obowiązkiem jest nie tylko przekazywanie wiedzy – ich ekspertyza może pomóc uczniom zarządzać własnym procesem uczenia się. Wreszcie, na poziomie oceny, aprobaty nauczyciela pomaga uczącym się języka obcego osiągnąć doskonałe wyniki w nauce.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ M. Blachowska-Szmigiel, *Mindfulness. Jak oswoić...*, s. 111.

²¹ K.F. Sotomayor Cantos, M.B. Baños Coello, J.A. Córdova Pintado, L.A. Camacho Castillo, *Strategies for Reducing...*, s. 7159–7169.

²² E. Piechurska-Kuciel, *Perceived teacher support...*, s. 83–100.

3. Metodologia badania

W niniejszym badaniu zastosowano jedną z technik badań ilościowych – ankietę. Ankieta jest narzędziem powszechnie używanym w badaniach pedagogicznych ze względu na jej praktyczną przydatność i wykorzystywana jest na przykład do

poznania opinii uczniów, nauczycieli, rodziców czy społeczności lokalnej na temat funkcjonowania szkoły, poziomu jej pracy, wdrażanych reform, przeprowadzanych eksperymentów, kształcenia nauczycieli, prowadzenia zajęć pozalekcyjnych, funkcjonowania organizacji dziecięcych czy młodzieżowych w szkole, form spędzania czasu wolnego, sytuacji materialnej szkół itp.²³

Na popularność tego narzędzia w badaniach społecznych wpłynęło kilka czynników²⁴. Przede wszystkim umożliwia ono szybkie (a nawet natychmiastowe, w przypadku kwestionariuszy *online*) uzyskanie odpowiedzi od dużej liczby przestrzennie rozproszonych respondentów. Ponadto, mają oni czas na przemyślenie i udzielenie odpowiedzi. Jako że ankieter nie bierze bezpośrednio udziału w badaniu, uczestnicy mogą być bardziej szczerzy i chętniej reagować na pytania drażliwe czy kontrowersyjne. Wreszcie, ze względu na użycie standaryzowanego zestawu pytań, ankieta umożliwia pozyskanie danych o dużej homogeniczności. Powyższe korzyści płynące z zastosowania ankiety wpłynęły również na jej wybór jako narzędzia w niniejszym badaniu.

Ankietę przeprowadzono w okresie od lutego do marca 2024 roku. Badaniem objęto grupę 87 studentów kierunków filologicznych (filologia angielska, filologia angielska z elementami translatoryki, filologia angielska z językiem hiszpańskim, filologia angielska z językiem niemieckim, filologia angielska z językiem rosyjskim, filologia obca nauczycielska, filologia francuska z językiem angielskim) Uniwersytetu w Białymstoku. Kwestionariusz składał się z trzech części. Pierwsza, dotycząca ogólnej pewności siebie, składała się z 8 stwierdzeń w 4-stopniowej skali Likerta, gdzie 4 oznaczało całkowitą zgodę, a 1 – całkowitą niezgodę. Druga część dotyczyła ego językowego, które odnosi się do nowej tożsamości, jaką uczący się rozwijają podczas nauki drugiego języka i obejmuje zestaw emocji, których doświadczają w procesie nauki oraz nowy sposób myślenia²⁵ i zawierała 7 par zdań, z których respondenci wybierali to, które najlepiej ich opisuje. Trzecia część, składająca się z 12 pytań w 5-stopniowej skali Likerta, dotyczyła lęku językowego, który stanowi „swoistą grupę przekonań, uczuć i zachowań związanych

²³ W.A. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 232–233.

²⁴ Ibidem, s. 234.

²⁵ D.H. Brown, *Strategies for Success. A Practical Guide to Learning English*, New York 2001, s. 30.

z procesem nauki języka, wynikających z charakterystyki samej akwizycji języka”²⁶. Badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy istnieje korelacja pomiędzy ogólną pewnością siebie a lękiem językowym?
2. Czy istnieje korelacja pomiędzy ego językowym a lękiem językowym?

Ponadto, przeanalizowano, jak wyglądał rozkład odpowiedzi na pytania kwestionariusza dotyczące lęku językowego.

4. Wyniki badania

4.1. Analiza korelacji

Analizę wykonano w oprogramowaniu statystycznym R (w wersji R-4.1.2). Analizowane wskaźniki przedstawiono za pomocą podstawowych statystyk opisowych. Test Shapiro-Wilka oraz współczynnik skośności i kurtoza były wykorzystane do oceny zbieżności rozkładów z rozkładem normalnym. Analiza korelacji została wykonana metodą Pearsona z uwagi na normalność rozkładów analizowanych wskaźników. Przy ocenie istotności otrzymanych współczynników korelacji przyjęto, że $\alpha = 0,05$.

Podstawowe statystyki opisowe analizowanych zmiennych zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe analizowanych zmiennych (n = 86)

Zmienna	M*	SD	Me	Q1	Q3	Min	Max
Ogólna pewność siebie (8–32)	22,29	4,18	23,00	19,25	25,75	10,00	31,00
Ego językowe (7–28)	18,31	4,37	19,00	15,00	22,00	7,00	26,00
Lęk językowy (12–60)	35,49	9,75	34,00	27,00	42,00	20,00	60,00

* M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, Me – mediana, Q1 – pierwszy kwartył, Q3 – trzeci kwartył, Min – wartość minimalna, Max – wartość maksymalna.

Źródło: opracowanie własne.

Korelacje między lękiem językowym z ogólną pewnością siebie i ego językowym przedstawia tabela 2.

²⁶ E. Piechurska-Kuciel, *Trudności w rozwijaniu...*, s. 243.

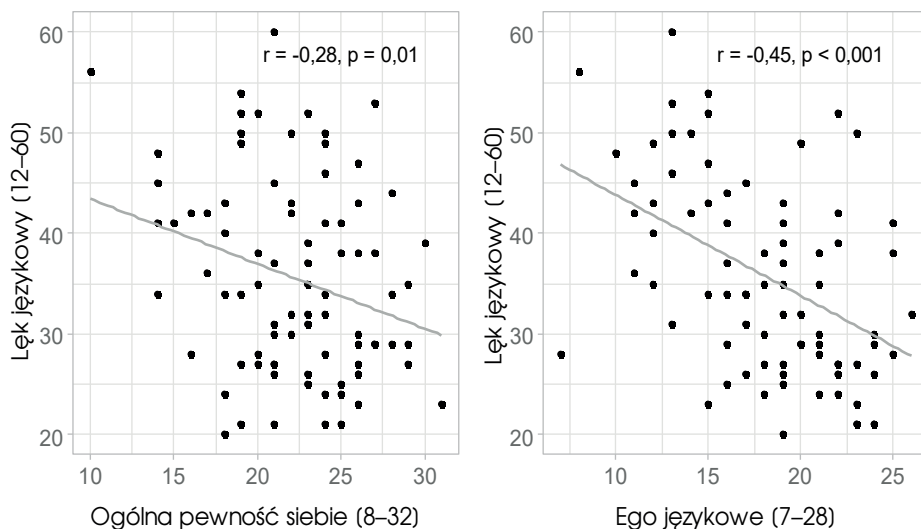
Tabela 2. Korelacje między lękiem językowym z ogólną pewnością siebie i ego językowym

Zmienna	Współczynnik korelacji Pearsona (r)	p
Lęk językowy (12–60) vs:		
Ogólna pewność siebie (8–32)	-0,28	0,010
Ego językowe (7–28)	-0,45	< 0,001

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazują wyniki w tabeli 2, istnieje istotna korelacja między ogólną pewnością siebie a lękiem językowym ($p = 0,010$). Współczynnik korelacji Pearsona był równy $-0,28$ i świadczył o ujemnym kierunku relacji i jej słabej/umiarkowanej sile. Oznaczało to, że wraz ze wzrostem ogólnej pewności siebie spadał lęk językowy, a siła tej zależności była niska do umiarkowanej. Relacja ta została przedstawiona na wykresie 1.

Ponadto, istnieje istotna korelacja między ego językowym a lękiem językowym ($p < 0,001$). Współczynnik korelacji Pearsona był równy $-0,45$ i świadczył o ujemnym kierunku relacji i jej umiarkowanej sile. Oznaczało to, że wraz ze wzrostem ego językowego spadał lęk językowy, a siła tej zależności była umiarkowana. Relacja ta została przedstawiona na wykresie 1.

Wykres 1. Zależności między lękiem językowym a ogólną pewnością siebie oraz między lękiem językowym a ego językowym w badanej grupie

Źródło: opracowanie własne.

4.2. Rozkład odpowiedzi na pytania dotyczące lęku językowego

Analizę wykonano w oprogramowaniu statystycznym R (w wersji R-4.1.2). Rozkład odpowiedzi opisano za pomocą odsetków.

Rozkład odpowiedzi na pytania z kwestionariusza w zakresie części III. Lęk językowy przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi na pytania z kwestionariusza w zakresie części III. Lęk językowy

Stwierdzenie	1 – zdecydowanie się zgadzam, 5 – zdecydowanie się nie zgadzam				
	1	2	3	4	5
1. W ogóle się nie denerwuję, kiedy mówię po angielsku publicznie.	16,3	27,9	18,6	24,4	12,8
2. Często mam pustkę w głowie, kiedy muszę wyrazić siebie na forum.	22,1	22,1	20,9	29,1	5,8
3. Czuję się niepewnie i serce mi bije, kiedy muszę przemawiać publicznie.	26,7	34,9	18,6	14,0	5,8
4. Boję się oceny i krytyki innych uczniów.	15,1	27,9	18,6	25,6	12,8
5. Boję się oceny i krytyki nauczyciela.	14,0	36,0	18,6	22,1	9,3
6. Staram się unikać sytuacji, w których muszę występować publicznie.	29,1	19,8	23,3	24,4	3,5
7. Boję się rozmawiać po angielsku z <i>native speakerami</i> .	10,5	16,3	16,3	24,4	32,6
8. Uwielbiam wystąpienia publiczne po angielsku.	2,3	20,9	31,4	23,3	22,1
9. Tak bardzo boję się popełnić błąd, że wolę w ogóle nie mówić.	7,0	18,6	9,3	26,7	38,4
10. Myślę, że wiem mniej niż reszta grupy, więc milczę.	7,0	23,3	18,6	22,1	29,1
11. Zajęcia języka angielskiego <i>online</i> sprawiły, że jeszcze bardziej boję się wystąpień publicznych.	9,3	11,6	17,4	17,4	44,2
12. Bez wahania wypowiadałam się na lekcjach <i>online</i> .	20,9	19,8	19,8	23,3	16,3

Dane przedstawiono jako odsetek odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Jak ukazują wyniki przedstawione w tabeli 3, studenci kierunków filologicznych Uniwersytetu w Białymstoku raczej nie doświadczają lęku językowego w komunikacji ustnej w języku angielskim. Około 1/3 z nich deklaruje, iż zwykle nie denerwuje się podczas wypowiadania się w języku angielskim (27,9%), a konieczność wyrażania siebie na forum nie powoduje u nich stresu (29,1%). Podobna liczba respondentów (31,4%) ma dosyć indyferentny stosunek do wystąpień publicznych. Możliwość popełnienia błędu nie powstrzymuje uczestników badania przed mówieniem (38,4%) i nie doświadczają oni raczej poczucia tego, że umieją mniej niż rówieśnicy (29,1%). Bardziej niż oceny i krytyki innych uczniów (27,9%) czy rodzimych użytkowników języka (32,6%) studenci obawiają się osądu nauczyciela (36%). Z drugiej jednak strony, 1/3 respondentów stara się unikać sytuacji, w których musi występować publicznie (29,1%), a podczas wypowiadania na forum czuje się niepewnie i doświadcza fizycznych symptomów lęku językowego – mówiącym mocniej bije serce (34,9%). Ankieta zawierała również 2 pytania dotyczące doświadczeń studentów związanych z komunikacją ustną w języku angielskim podczas zajęć w systemie *online*. Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 3, choć uczestnicy raczej niechętnie wypowiadali się na lekcjach *online* (23,3%), nie zdemotywowały one ich do wystąpień publicznych (44,2%).

5. Dyskusja

Jak przedstawiono powyżej, literatura przedmiotu potwierdza istnienie zjawiska lęku językowego. Niniejsze badanie wykazało, iż studenci filologii raczej nie doświadczają lęku językowego w komunikacji ustnej w języku angielskim, ale jednocześnie mają tendencję do unikania publicznego wypowiadania się, a w sytuacjach, kiedy są do tego zobligowani, towarzyszą im fizyczne symptomy strachu, np. szybsze bicie serca. Jak więc wyniki niniejszego badania wyglądają na tle innych, przeprowadzonych w podobnym kontekście? Zestawienie rezultatów analiz badań dotyczących lęku językowego wśród studentów filologii ukazuje tabela 4.

Jak wskazują wyniki studiów przedstawione w tabeli 4, studenci filologii w większości wykazują średni i wysoki poziom lęku językowego (I. Bawej 2017, S. Łuszczzyńska 2019, M. Blachowska-Szmigiel 2020 – rok badania)²⁷. Jedynie badanie Anny Szuchalskiej (2024) dowiodło, że studenci kierunków filologicznych Uniwersytetu w Białymstoku raczej nie doświadczają lęku językowego w komunikacji

²⁷ Zob. I. Bawej, *Zjawisko lęku językowego...*; S. Łuszczzyńska, *Impact de l'anxiété...*; M. Blachowska-Szmigiel, *Mindfulness. Jak ośwoić...*

ustnej w języku angielskim, przy czym jeżeli mogą, unikają publicznych wystąpień. Uczestnicy analizowanych badań największą obawę odczuwają przed oceną i krytyką nauczyciela (59% – Bawej 2017, 36% – Szuchalska 2024), znacznie mniejszą przed interakcją z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego (20% – Bawej 2017, 26,8% – Szuchalska 2024). Jak pokazało studium M. Blachowskiej-Szmigiel (2020), przyrost wiedzy i kompetencji nie wpływa znacząco na obniżenie poziomu lęku językowego wśród studentów filologii.

Tabela 4. Zestawienie wyników badań dotyczących lęku językowego wśród studentów filologii

Badanie	Instytucja/ kierunek	Liczba uczestników	Wyniki
Bawej 2017	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, lingwistyka stosowana	34	– 50% – obawa przed zabieraniem głosu na zajęciach – 53% – obawa przed mówieniem na egzaminie – 85% – obawa przed publicznymi wystąpieniami przed grupą – 20% – obawa przed interakcją z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego – 59% – obawa przed oceną nauczyciela
Łuszczczyńska 2019	Uniwersytet Szczeciński, filologia romańska	50	– 50% – niski poziom lęku językowego – 50% – średni i wysoki poziom lęku językowego
Blachowska- Szmigiel 2020	Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, filologia romańska	93	– I rok – 73% średni poziom lęku językowego, 11% – wysoki, 16% – niski – II rok – 62% średni poziom, 23% – wysoki, 15% – niski – III rok – 62% średni poziom, 19% – wysoki, 19% – niski
Szuchalska 2024	Uniwersytet w Białymstoku, filologia: – angielska – francuska – obca nauczycielska	87	– 29,1% – unikanie wystąpień publicznych – 34,9% – fizyczne symptomy lęku językowego – 36% – obawa przed oceną nauczyciela – 27,9% – obawa przed oceną innych uczniów – 26,8% – obawa przed interakcją z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego – 16,3% – brak obawy przed mówieniem w języku angielskim

Źródło: opracowanie własne na podstawie: I. Bawej, *Zjawisko lęku językowego...*, s. 235–255; M. Blachowska-Szmigiel, *Mindfulness. Jak oświecić...*, s. 103–114.

Na różnice w poziomie lęku językowego w przedstawionych powyżej badaniach mogą mieć wpływ specyficzne czynniki kontekstowe, z których najważniejszym wydaje się być język docelowy, którego dotyczyły. Język angielski, który był przedmiotem badania Szuchalskiej (2024), odgrywa wyjątkową rolę w globalnym kontekście, zarówno jako *lingua franca*, jak i najczęściej nauczany język obcy na świecie. W Polsce jego nauka rozpoczyna się zwykle w bardzo wczesnym wieku (od 2017 roku już na etapie edukacji przedszkolnej), co może prowadzić do wyższego poziomu oswojenia z językiem oraz większej pewności siebie w komunikacji. W przypadku niemieckiego i francuskiego, które były analizowane w badaniach I. Bawej (2017), S. Łuszczynskiej (2019) i M. Blachowskiej-Szmigiel (2020), ich nauka rozpoczyna się później (w edukacji formalnej drugi język obcy wprowadzany jest w klasie VII szkoły podstawowej), co może oznaczać niższy poziom kompetencji językowych wśród studentów, a tym samym wyższy poziom lęku. Ponadto, język angielski jest szeroko obecny w kulturze popularnej, co może obniżać barierę psychologiczną w jego używaniu. Częsty kontakt z językiem poprzez media, muzykę czy filmy pozwala studentom oswoić się z jego brzmieniem i strukturą, co może skutkować większą płynnością oraz zmniejszeniem obaw związanych z oceną. W przypadku niemieckiego i francuskiego, które są mniej obecne w kulturze masowej, taki efekt jest znacznie mniej wyraźny. Nie można również pominąć różnic strukturalnych między językami, które mogą wpływać na trudności w ich przyswajaniu i używaniu. Język angielski, w porównaniu z niemieckim i francuskim, jest uważany za mniej wymagający pod względem gramatyki oraz fleksji. Niemiecki z jego złożonymi strukturami gramatycznymi (np. odmiana przez przypadki) i francuski z trudną wymową i zawiłościami gramatycznymi mogą zwiększać poziom niepewności i lęku, szczególnie w sytuacjach komunikacyjnych. W rezultacie studenci uczący się angielskiego mogą odczuwać mniejszy stres związany z koniecznością poprawnego wyrażania się. Kolejnym aspektem jest kontekst społeczno-kulturowy, w którym używane są poszczególne języki. Angielski jako język globalny jest postrzegany jako bardziej neutralny i uniwersalny, co może redukować obawy związane z jego używaniem, w tym ocenę przez rodzimych użytkowników języka. Z kolei niemiecki i francuski często kojarzone są z określonymi standardami kulturowymi oraz większym formalizmem, co może dodatkowo zwiększać stres podczas interakcji z rodzimymi użytkownikami tych języków.

6. Ograniczenia badania

Niniejsze badanie miało charakter ilościowy, dostarczyło informacji dotyczących korelacji pomiędzy określonymi zmiennymi. Nie przyniosło natomiast odpowiedzi

na inne pytania, które mogłyby pomóc zrozumieć na przykład, dlaczego uczniowie doświadczają lęku językowego, kto jest na niego bardziej podatny, w jakich konkretnych sytuacjach się pojawia, czy zawsze ma negatywne skutki lub jak można sobie z nim radzić. Z tego powodu w przyszłych analizach należałoby połączyć metody ilościowe i jakościowe. Ewa Piechurska-Kuciel²⁸ podkreśla, że

taki sposób postępowania ma wielorakie konsekwencje. Wśród nich należy wymienić *inicjację*, dzięki której można odkryć całkowicie nowe perspektywy w badaniach nad lękiem językowym. Ponadto, w grę także wchodzi *triangulacja*, czyli testowanie konwergencji (zbieżności) lub wiarygodności wyników, któremu towarzyszy *komplementarność* (opracowanie, ilustrowanie i objaśnienie wyników). Dodatkowymi czynnikami wpływającymi z łączenia metod ilościowych i jakościowych w eksploracji lęku językowego jest *rozwój* zapewniony przez wzajemną informacyjność obu typów badań oraz *ekspansja*, czyli powiększenie zakresu projektu badawczego (Greene, Caracelli i Graham 1989), co w przypadku badań nad lękiem językowym wydaje się szczególnie istotne.

Ponadto, różnice w omawianych badaniach nad lękiem językowym wśród studentów wskazują na potrzebę uwzględnienia języka docelowego jako istotnej zmiennej w badaniach nad lękiem językowym. Należałoby przeprowadzić badania porównawcze, które objęłyby studentów uczących się różnych języków obcych w tym samym kontekście dydaktycznym, aby lepiej zrozumieć wpływ języka na poziom lęku.

7. Wnioski i podsumowanie

Wyniki niniejszego badania wykazały, że natężenie lęku językowego jest ujemnie zależne od ogólnej pewności siebie i od ego językowego – czym większa pewność siebie i ego językowe, tym mniejsza intensywność odczuwanego lęku językowego. Ponadto, analiza rezultatów niniejszego studium i innych studiów przeprowadzonych w podobnym kontekście ujawniła, że studenci filologii doświadczają lęku językowego podczas komunikacji ustnej w języku angielskim, większego wobec nauczyciela niż rówieśników czy rodzimych użytkowników języka. Jednakże, jako że język docelowy wydaje się istotnym czynnikiem różnicującym wyniki badań nad lękiem językowym, istnieje potrzeba dalszych, bardziej szczegółowych analiz, aby potwierdzić tę hipotezę i wypracować rekomendacje dydaktyczne uwzględniające specyfikę różnych języków obcych.

²⁸ E. Piechurska-Kuciel, *Metodologia badań...*, s. 92.

BIBLIOGRAFIA

- Bawej I., *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*, „Neofilolog” 2017, 49 (2), s. 235–255.
- Bielska J., *Bariery psychiczne w nauce języka obcego*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2011, s. 332–351.
- Blachowska-Szmigiel M., *Mindfulness. Jak ośwoić lęk językowy studentów języków obcych i zachęcić ich do uważnego życia*, „Acta Neophilologica” 2021, XXIII (2), s. 103–114.
- Brown D.H., *Strategies for Success. A Practical Guide to Learning English*, New York 2001.
- Dörnyei Z., *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge 2001.
- Internetowa Rejestracja Kandydatów, [online], https://irk.uwb.edu.pl/pl/offer/PEL-NE2024/programme/Fil_Ang_S1_KRK/?from=field:FilAng [dostęp: 10.11.2024].
- Kruk M., *Investigating Dynamic Relationships Among Individual Difference Variables in Learning English as a Foreign Language in a Virtual World. Second Language Learning and Teaching*, New York 2021.
- Kruk M., Zawodniak J., *Boredom in Practical English Language Classes: Insights from Interview Data*, [w:] *Interdisciplinary Views on the English Language, Literature and Culture*, L. Szymański, J. Zawodniak, A. Łobodziec, M. Smoluk (red.), Zielona Góra 2018, s. 177–191.
- Łuszczńska S., *Impact de l’anxiété sur l’apprentissage des langues*, „Studia Neofilologiczne” 2017, 13, s. 129–146.
- Maszkę W.A., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008.
- Piechurska-Kuciel E., *Metodologia badań nad lękiem językowym*, „Neofilolog” 2009, 32, s. 85–96.
- Piechurska-Kuciel E., *Perceived Teacher Support and Language Anxiety in Polish Secondary School EFL Learners*, „Studies in Second Language Learning and Teaching” 2011, 1, s. 83–100.
- Piechurska-Kuciel E., *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, H. Komorowska (red.), Warszawa 2011, s. 239–258.
- Reber A., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Scarcella R.C., Oxford R.L., *The Tapestry of Language Learning*, Boston 1992.
- Sotomayor Cantos K.F., Baños Coello M.B., Córdova Pintado J.A., Camacho Castillo L.A., *Strategies for Reducing Anxiety in EFL Classroom: An Academic Review*, „Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar” 2024, 8/2, s. 7159–7169.
- Studenska A., *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*, Warszawa 2005.
- Szupica-Pyrzanowska M., *Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*, „Języki Obce w Szkole” 2021, 2, s. 33–38.

Robert Szymula

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: r.szymula@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0002-4879-4554

LEKSEMY Z WTÓRNYM ZNACZENIEM METAFORYCZNYM
(DOMENA ŹRÓDŁOWA WOJNA)
W ROSYJSKOJĘZYCZNEJ PRASIE ŁOTEWSKIEJ

ABSTRAKT

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki analizy leksemów z wtórnym znaczeniem metaforycznym (domena źródłowa WOJNA) wyekscerpowanych z prasy łotewskiej (lata 2000–2022) oraz ich potencjalnego wpływu emocjonalnego na czytelników. Badanie przeprowadzone zostało za pomocą analizy semantycznej oraz kontekstualnej na podstawie artykułów o tematyce społeczno-politycznej pochodzących z ośmiu gazet wydawanych na Łotwie w języku rosyjskim (wersje drukowane i elektroniczne). Analiza pokazała, że w zebranych tekstach prasowych wykorzystywana jest metaforyka militarna, jednak przypadki użycia tego typu metafor są nieliczne. Leksemy takie mogą potencjalnie wywoływać u czytelników negatywne uczucia, jednak ich wpływ emocjonalny na odbiorców jest ograniczony (znaczenie metaforyczne tych jednostek często jest już znaczeniem zatartym albo archaicznym).

Słowa kluczowe: dyskurs polityczny, dyskurs prasowy, metafory, metaforyka militarna, wywieranie wpływu

ABSTRACT

LEXEMES WITH SECONDARY METAPHORICAL MEANING
(SOURCE DOMAIN WAR) IN THE RUSSIAN-LANGUAGE LATVIAN PRESS

The article presents the results of an analysis of lexemes with secondary metaphorical meaning (source domain WAR) excerpted from the Latvian press (2000–2022) and their potential emotional impact on readers. The study was conducted with the help of semantic and contextual analysis on the basis of socio-political articles from eight newspapers

published in Latvia in Russian (print and electronic versions). The analysis showed that military metaphors are used in the collected press texts, but the cases of using such metaphors are rare. Such lexemes can potentially evoke negative connotations in readers, but their emotional impact on recipients is limited (the metaphorical meaning of these units is often already a blurred or archaic meaning).

Keywords: political discourse, press discourse, metaphors, military metaphors, linguistic means of exerting influence

1. Wprowadzenie

Domena źródłowa wojna jest jedną z najbardziej produktywnych domen źródłowych, na podstawie której tworzone są wtórne znaczenia metaforyczne. Problematyką wykorzystania metafor militarnych w różnych typach dyskursu (sportowym, pedagogicznym, ekonomicznym, politycznym i innych) zajmowali się tacy badacze, jak m.in. Anatolij N. Baranow i Jurij N. Karaułow¹, Eduard W. Budajew², Anatolij P. Czudinow³, Teresa Dobrzyńska⁴, Maria Dudzikowa⁵, Julija B. Fiedieniewa⁶, Maria Frankowska⁷, Agnieszka Kampka⁸, Anastasija A. Kasłowa⁹, Marek Kochan¹⁰,

¹ A.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, *Русская политическая метафора. Материалы к словарю*, Москва 1991; A.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, *Словарь русских политических метафор*, Москва 1994.

² Э.В. Будаев, А.П. Чудинов, *Метафора в политической коммуникации*, Москва 2008.

³ А.П. Чудинов, *Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография*, Екатеринбург 2003; А.П. Чудинов, *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): монография*, Екатеринбург 2001.

⁴ T. Dobrzyńska, *Mówiąc przenośnie... studia o metaforze*, Warszawa 1994.

⁵ M. Dudzikowa, *Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne*, [w:] Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?, M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), Warszawa 2016, s. 43–136.

⁶ Ю.Б. Феденева, *Моделирующая функция метафоры в агитационно-политических текстах 90 гг. XX века: Дис... канд. филол. наук*, Екатеринбург 1997.

⁷ M. Frankowska, *Frazeologia i metaforyka w tekstach politycznych lat 1989–1993*, „Język a Kultura” 1994, 11, J. Anusiewicz, B. Siciński (red.), s. 38–43.

⁸ A. Kampka, *Językowe gry wojenne*, „Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne” 2010, 23, s. 146–161.

⁹ A.А. Каслова, *Метафорическое моделирование американского политического дискурса (на материале политических афоризмов)*, «Перевод и сопоставительная лингвистика» 2012, 8, s. 89.

¹⁰ M. Kochan, *Biznes jako wojna. Retoryka wojny w tytułach prasy ekonomicznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Letteraria Polonica” 2016, 1/31, s. 165–173.

Jarosław Pacuła¹¹, Agnieszka Pastucha-Blin¹², Dorota Połowniak-Wawrzonek¹³, Jerzy Mikułowski Pomorski¹⁴, Jelenia I. Szejał¹⁵, Anna Szwed¹⁶, Piotr Zemszał¹⁷, Monika Żmudzka-Brodnicka¹⁸.

Wykorzystanie modelu metaforycznego „POLITYKA to WOJNA” w dyskursie politycznym ma dość długą tradycję. Pierwsze przykłady użycia metaforyki militarnej pojawiają się w pracach George’a Lakoffa i Marka Johnsona, twórców teorii metafory konceptualnej. Badacze analizowali wykorzystanie metafory „ARGUMENT IS WAR” w komunikacji politycznej na podstawie wypowiedzi J. Cartera¹⁹. Jelenia I. Szejał powody aktywnego wykorzystania potencjału pola pojęciowego „WOJNA” widzi w agonistycznym charakterze działalności politycznej (celem polityki jest walka o władzę i jej utrzymanie), a w przypadku rosyjskiego dyskursu politycznego – dodatkowo w konceptualnym militarystycznym dyskursie totalitarnego epoki sowieckiej i jego reliktach we współczesnym języku²⁰. Także A.N. Baranow i J.N. Karaulow podkreślają, że konceptualny militarystyczny, ucieleśniony w języku metafor wojennych, wiąże się z militaryzacją świadomości narodu rosyjskiego, która rozpoczęła się w czasach sowieckich²¹, a wysoka częstotliwość użycia tego modelu metaforycznego w dyskursie politycznym wielu krajów i stosunkowo duże uszczegółowienie słownictwa należącego do tej sfery wynika z faktu, że

¹¹ J. Pacuła, *Słowa w natarciu: metaforyka militarna w dyskursie politycznym*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2012, 3, s. 35–62.

¹² A. Pastucha-Blin, *Wojna o ciało idealne. Metaforyczna konceptualizacja jako jedna ze strategii perswazyjnych dyskursu*, „Fabrica Litterarum Polono-Italica” 2022, 4/1, s. 1–16.

¹³ D. Połowniak-Wawrzonek, *Metaforyka militarna w określaniu pojęć MIŁOŚĆ I ZALOTY*, „Poradnik Językowy” 2007, 3, s. 46–57; eadem, *Metaforyka militarna w polskiej frazeologii*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna” 2024, 20, s. 201–212; eadem, *Ujmowanie PROCESÓW PSYCHICZNYCH jako WALKI ZBROJNEJ, ujawniające się w polskiej frazeologii*, „Poradnik Językowy” 2006, 8, s. 43–54; eadem, *Związki frazeologiczne współczesnego języka polskiego motywowane sytuacją walki (zbrojnej)*, Kielce 2008.

¹⁴ J. Mikułowski Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2006.

¹⁵ Е.И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса*, Волгоград 2000, s. 365.

¹⁶ A. Szwed, *Metafora militarna jako sposób na opisanie świata polityki w tygodniku „Polityka”*, [w:] *Współczesne media. Język mediów*, I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.), Lublin 2013, s. 309–324.

¹⁷ P. Zemszał, *Metafora wojenna w sowieckim subdyskursie o kulturze w okresie stalinizmu*, „Przegląd Rusycystyczny” 2015, 4 (152), s. 99–115.

¹⁸ M. Żmudzka-Brodnicka, *Wojna w dziennikarskim przekazie sportowym w ujęciu kognitywnej teorii metafory*, „Naukowi zapiski”. Seria „Psychologia i pedagogika” 2013, 24, s. 164–167.

¹⁹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, Warszawa 2020.

²⁰ Е.И. Шейгал, *Семиотика политического дискурса...*, s. 365.

²¹ А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, *Словарь русских политических...*, s. 5.

metaforykę militarną można zdecydowanie określić jako jedną z najbardziej bazowych dla różnych obszarów działalności ludzkiej²². Anatolij P. Czudinow przyczyny tego zjawiska doszukuje się w bogatym doświadczeniu militarnym ludzkości²³. Z kolei Elisabeth Gidengil i Joanna Everitt twierdzą, że powszechne zastosowanie w dyskursie politycznym metaforyki militarnej związane jest z tradycyjną dominacją mężczyzn w polityce i wykorzystaniem do jej konceptualizacji zjawisk należących do tradycyjnych dziedzin męskiej aktywności²⁴. Badacze podkreślają także, że metaforyka militarna jest wciąż perspektywicznym terenem do analiz, gdyż nie jest statyczna, może podlegać zmianom w różnych okresach (np. w okresie zimnej wojny, w czasie wyborów czy przy przejściu od systemu totalitarnego do demokratycznego)²⁵.

Leksemy z wtórnym znaczeniem metaforycznym powstałym na gruncie domeny źródłowej wojna bardzo obrazowo przedstawiają relacje w świecie polityki, opisując życie polityczne za pomocą terminów militarnych i potencjalnie mogą silnie wpływać na emocje odbiorców. Za pomocą takich jednostek leksykalnych działalność polityków i partii politycznych ukazana jest nie jako poszukiwanie kompromisu, lecz jako walka, w której uczestniczą dowódcy i szeregowcy, wrogowie i sojusznicy, wykorzystuje się strategie i taktyki wojskowe, a także planuje ataki i działania obronne. John Fiske podkreśla, że konceptualizacja życia politycznego jako działań wojennych wskazuje na dominację w świadomości narodowej siłowego, agresywnego podejścia polityków do rozwiązywania sporów, a metafory militarne pomagają stworzyć wizerunek polityki jako konfliktu między partiami, a nie jako sfery aktywności mającej na celu poprawę dobrobytu społeczeństwa²⁶. Także Anastasija A. Kasłowa twierdzi, że postrzeganie świata polityki w kategoriach walki, bitew, wojen, agresorów i obrońców wraz z oceną wyników debat i negocjacji (wygrana lub przegrana) sprzyja tworzeniu się w świadomości odbiorców wizerunku rzeczywistości jako konfrontacji, a nie współpracy, zawęża horyzont patrzenia na rzeczywistość i nie przyczynia się do poprawy relacji międzyludzkich²⁷. Jerzy Bralczyk uważa, że celem wykorzystania metaforyki militarnej jest

²² А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, *Русская политическая метафора...*, s. 189.

²³ А.П. Чудинов, *Россия в метафорическом...*, s. 105.

²⁴ E. Gidengil, J. Everitt, *Metaphors and Misrepresentation: Gendered Mediation in News Coverage of the 1993 Canadian Leaders' Debates*, "The International Journal of Press/Politics" 1999, 4/1, p. 48.

²⁵ Patrz m.in.: А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов, *Русская политическая метафора...*; А.А. Каслова, *Метафорическое моделирование...*, s. 88–91; M. Frankowska, *Frazeologia i metaforyka...*, s. 38–43.

²⁶ J. Fiske, *Television Culture*, London 1987, s. 291, cyt za: Э.В. Будаев, *Постсоветская действительность в метафорах российской и британской прессы: монография*, Нижний Тагил 2007, s. 46.

²⁷ А.А. Каслова, *Метафорическое моделирование...*, s. 89.

wywołanie u odbiorców postaw szczególnie zaangażowanych poprzez stworzenie iluzji sytuacji wojennej, czyli niebezpiecznej dla przeciętnego człowieka²⁸. Według Józefa Maciuszka metafory militarne mają za zadanie podkreślać zagrożenia i niebezpieczeństwa związane z polityką i walką między partiami, a także pomagać w kształtowaniu swojego wizerunku jako patriotów i bohaterów, jednocześnie budując wizję przeciwników politycznych jako agresorów i wrogów, z którymi trzeba walczyć²⁹.

2. Leksemy z wtórnym znaczeniem metaforycznym (domena źródłowa WOJNA) w rosyjskojęzycznej prasie łotewskiej

Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie jednostek leksykalnych z wtórnym znaczeniem metaforycznym (domena źródłowa WOJNA) wykorzystywanych w dyskursie prasowym jako sposób oddziaływania na emocje czytelników. Materiał do niniejszego badania, przeprowadzonego za pomocą analizy semantycznej i kontekstualnej, to teksty prasowe o tematyce społeczno-politycznej i gospodarczej z lat 2000–2022, wyekscerpowane z 9 rosyjskojęzycznych gazet łotewskich (dziennik i tygodnik biznesowy „Бизнес & Балтия”, dziennik społeczno-polityczny „Вести Сегодня” – od 2017 r. „Сегодня”; regionalny dziennik „Латгалес лайкс”; wydawana 3 razy w tygodniu społeczno-polityczna „Новая газета”; wydawana 5 razy w tygodniu społeczno-polityczna „Республика”; biznesowy tygodnik „Телераф”; dziennik społeczno-polityczny „Час”; regionalny tygodnik „Jūrmalas Vārds” – gazeta ukazywała się do połowy 2021 r.) – gazety w wersjach drukowanych, a także wydania elektroniczne, dostępne w bazie news.lv.

Do przeprowadzenia analizy wykorzystana została klasyfikacja opracowana przez A.P. Czudinowa na potrzeby monografii *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): монография*³⁰, analizującej wzorce metaforycznego modelowania obrazu Rosji w języku polityki (obrazy domu, pokrewieństwa, choroby, roślin, wojny i przestępczości). Metafory militarne podzielone zostały przez badacza na następujące frejmy i sloty: frejm „Wojna i jej rodzaje”; frejm „Organizacja służby wojskowej” (sloty: „Żołnierze”,

²⁸ J. Bralczyk, *O języku polskiej propagandy politycznej*, [w:] *Współczesna polszczyzna*, H. Kurkowska (red.), Warszawa 1986, s. 350.

²⁹ J. Maciuszek, *Metafora jako forma komunikacji perswazyjnej*, [w:] *Sztuka perswazji – socjologiczne, psychologiczne i lingwistyczne aspekty komunikowania perswazyjnego*, R. Garpiel, K. Leszczyńska (red.), Kraków 2004, s. 117.

³⁰ А.П. Чудинов, *Россия в метафорическом...*, s. 106–114.

„Hierarchia wojskowa”, „Jednostki wojskowe”); frejm „Działania wojenne i uzbrojenie” (sloty: „Działania wojenne”, „Uzbrojenie i jego wykorzystanie”); frejm „Początek wojny i jej rezultat” (sloty: „Mobilizacja i demobilizacja”, „Początek i zakończenie działań wojennych”); frejm „Symbole i atrybuty wojskowe”; frejm „Zranienie, powrót do zdrowia, śmierć” (sloty: „Zranienie i śmierć”, „Leczenie i powrót do zdrowia”). Klasyfikacja ta została dostosowana do potrzeb zebranego materiału, w związku z czym leksemy podzielone zostały na 4 frejmy: „Wojna i jej rodzaje”, „Działania wojenne i rozmieszczenie wojsk”, „Początek wojny i jej rezultat”, „Organizacja służby wojskowej”. W niniejszym artykule skupimy się na przedstawieniu jednostek wchodzących w skład frejmu „Działania wojenne i rozmieszczenie wojsk” (sloty: „Działania wojenne”, „Rozmieszczenie wojsk”).

Przykładem leksemy należącym do slotu „Działania wojenne” jest rzeczownik *баталія*. Pojawił się on w języku rosyjskim w XVII w. jako zapożyczenie z języka polskiego, niemieckiego lub francuskiego, wywodzące się od łacińskiego *battualia* od *battere* – „bić”³¹. Podstawowym znaczeniem tej jednostki leksykalnej jest *бумва, сражение*, jednak obecnie znaczenie to uważane jest za archaiczne, a leksem używany jest w znaczeniu „(Разг. ирон.) Бурная ссора, драка”³², co podkreśla agresję stosunków panujących w świecie polityki:

На протяжении предшествующих лет страну спасала специфическая политическая культура – вязкая среда непрерывного торга, в котором не бывает конечного результата, но зато и не наступает мертвый клинч. Поэтому даже в моменты самого высокого напряжения, как в середине 2000-х, *баталія* не переходила в мордобой, как, например, в России в 1993-м.³³

Dana jednostka leksykalna używana jest w analizowanych tekstach prasowych najczęściej jako część związków wyrazowych. Występuje ona z różnego rodzaju określnikami, zarówno neutralnymi, opisującymi działania polityków pod względem ich rodzaju (*политический, внутриполитический, парламентский, выборный, мэрский*), znaczenia (*большой, маленький*) lub sytuującymi te działania w czasie (*сегодняшний, осенний, предвыборный, послевыборный*), jak i nacechowanymi emocjonalnie, podkreślającymi ich intensywność (*жаркий, горячий, бурный, шумный, нешуточный, серьезный*), co stanowi dodatkowy element ekspresyjny:

³¹ А.В. Семёнов, *Этимологический словарь русского языка*, Москва 2003, [online], <https://semenov.academic.ru> [dostęp: 20.05.2024].

³² *Словарь русского языка: В 4-х т., А.П. Евгеньева (ред.), 4-е изд., Москва 1999*, [online], <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/02/ma106425.htm?cmd=0&istext=1> [dostęp: 20.05.2024] („Pot. iron. burzliwa kłótnia, awantura”).

³³ Ф. Лукьянов, *Исчерпанная Украина*, «Вести сегодня», 29.01.2014.

Последним витком **политических баталий** стало требование «Латгальской партии» о созыве внеочередного заседания думы с целью отстранения от должности первого заместителя председателя Игоря Прелатова (в данный момент выполняет функции председателя самоуправления)³⁴.

Наши мнения могут разделиться, когда мы описываем разные, **большие и маленькие внутривнутриполитические баталии**³⁵.

Остались в прошлом **жаркие парламентские баталии**, острая полемика в СМИ и критика в адрес правительства...³⁶

Если бы не летнее затишье перед **осенними баталиями** политиков в преддверии выборов в местные самоуправления и вхождения партии в правящую коалицию³⁷.

Мы все время повторяем: «Нужна политическая воля». О чем это мы? Тут самое время воспроизвести в памяти недавние предвыборные и **послевыборные баталии**³⁸.

По информации Телеграфа, публичные дебаты могут начаться уже на следующей неделе, так что у депутатов еще есть время заучить статьи конституции и освежить знания по истории Латвии. Спикер парламента Индулис Эмсис предвкусывает **горячие баталии**³⁹.

У многих из нас еще свежи в памяти **бурные баталии** между «оранжевыми» и «белоголубыми» командами сторонников двух Викторов – Ющенко и Януковича,

³⁴ *Время нестабильной власти*, «Латгалес лайкс», 21.12.2018 („Ostatnią rundą batalii politycznych było żądanie »Partii Łatgalii« zwołania nadzwyczajnego posiedzenia Dumi w celu usunięcia ze stanowiska pierwszego wiceprzewodniczącego Igora Prelatowa (obecnie pełniącego funkcję przewodniczącego samorządu»; tłumaczenia wszystkich cytatów na język polski – autor artykułu).

³⁵ *Сделайте правильный выбор*, «Новая газета», 20.09.2003 („Nasze zdania mogą być podzielone, gdy opisujemy różne, duże i małe, wewnętrzne batalie polityczne”).

³⁶ А. Артемов, *Русский акцент эстонской безработицы*, «Телеграф», 29.07.2009 („Gorące batalie parlamentarne, ostra polemika w mediach i krytyka pod adresem rządu należą już do przeszłości...”).

³⁷ А. Васильев, *Политические игры уходящего лета*, «Республика», 1.09.2000 („Gdyby nie letnia cisza przed jesiennymi bataliami polityków w przededniu wyborów samorządowych i wejścia partii do koalicji rządzącej”).

³⁸ *Как лечиться, если не хватает денег на медикаменты?*, «Новая газета», 21.11.2014 („Wszyscy powtarzamy: »Potrzebna jest wola polityczna«. O czym mówimy? Najwyższy czas przypomnieć sobie niedawne batalie przedwyborcze i powyborcze”).

³⁹ А. Глухих, *Центр согласия спутал карты премьеру*, «Телеграф», 19.01.2007 („Według Telegraph debaty publiczne mogą rozpocząć się już w przyszłym tygodniu, więc posłowie mają jeszcze czas na nauczanie się artykułów konstytucji i odświeżenie wiedzy z historii Łotwy. Marszałek parlamentu Indulis Emsis przewiduje gorące batalie”).

кипящий страстями переполненный народом киевский «майдан», беспрецедентный третий тур голосования и в результате приход к власти реформаторов, избравших путь европейской и евроатлантической интеграции Украины⁴⁰.

Kolejnym przykładem jednostki leksykalnej należącej do slotu „Działania wojenne” jest rzeczownik *битва*. Jego etymologia nie jest jasna. Zdaniem części uczonych pochodzi od staroruskiego *бѣти* ‘бить’ (wywodzącego się od prasłowiańskiego **biti* < indoeuropejskie **beiti* / **boiti* z takim samym znaczeniem) + sufiks *-tv-* > *-mv-*⁴¹, pojawiają się też głosy, że pojawił się w piśmiennictwie XVI w. jako kalka ze średniowiecznej łaciny zapożyczona za pośrednictwem polskiego lub czeskiego⁴². Znaczenie tego leksemu to: „Решительное, генеральное сражение; сражение, бой”⁴³. W dyskursie politycznym występuje we wtórnym znaczeniu metaforycznym dla określenia walki politycznej, co może wywoływać u odbiorców konotacje z przemocą i tworzyć w ich świadomości wizerunek siłowego rozwiązywania konfliktów w świecie polityki:

На эту **битву** за избирателя партии потратили огромные деньги – 3,4 млрд долларов, тогда как в ходе промежуточных выборов в 2006 году – 2,9 млрд долларов, а в 2002 году – 2,2 млрд⁴⁴.

W badanych tekstach prasowych leksem ten często tworzy związki wyrazowe za pomocą przymiotników określających typ (*политический, президентский, информационный, подковерный*), usytuowanie w czasie / chronologię (*летний, последний*) i intensywność działań politycznych (*жестокий, нешуточный, настоящий*):

Пейзаж перед **летней политической битвой** выглядит так⁴⁵.

⁴⁰ Р. Чилачава, *День выбора Украины*, «Телеграф», 14.01.2010 („Wielu z nas wciąż ma w pamięci świeże wspomnienia burzliwych batalii pomiędzy »pomarańczowymi« i »biało-niebieskimi« drużynami zwolenników dwóch Wiktorów – Juszczenki i Janukowycza, kipiącego namiętnościami i zatłoczonego kijowskiego »Majdanu«, bezprecedensowej trzeciej tury głosowania i w efekcie dojście do władzy reformatów, którzy wybrali drogę europejskiej i euroatlantyckiej integracji Ukrainy”).

⁴¹ Г.П. Цыганенко, *Этимологический словарь русского языка*, Киев 1989, s. 31.

⁴² А. Золтан, *Мнимое праславянское *bitwa 'сражение'*, „Studia Slavia Hung” 1990, 4, s. 449–450.

⁴³ *Словарь русского языка: В 4-х т.*, А.П. Евгеньева (ред.), 4-е изд., Москва 1999, [online], <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/02/ma106425.htm?cmd=0&istext=1> [dostęp: 20.05.2024] („Decydująca, generalna bitwa; bitwa, bój”).

⁴⁴ А. Негодин, «Слоны» прижали «ослов», «Час», 4.11.2010 („Partie wydały na tę bitwę o wyborców ogromne pieniądze – 3,4 miliarda dolarów, zaś podczas wyborów pośrednich w 2006 roku – 2,9 miliarda dolarów, a w 2002 r. – 2,2 mld dolarów”).

⁴⁵ И. Осинская, *Наш национальный спорт – референдумы*, «Час», 1.08.2008 („Pejzaż przed letnią bitwą polityczną wygląda tak”).

На Украине развернулась **нешуточная подковерная битва** за кресло главы правительства⁴⁶.

Не секрет, что выборы-2005 станут **настоящей битвой**, в которой планируют принять участие почти все политические силы⁴⁷.

Можно не сомневаться, что смерть ключевого политика 90-х наверняка спровоцирует **жестокую битву** за губернаторское кресло, ставшее свободным с гибелью генерала⁴⁸.

Людей откровенно достала вся эта политическая возня, и **последняя битва** за кресла, которая началась после отставки Страуумы, кажется, окончательно отбила желание части избирателей участвовать в выборах⁴⁹.

Kolejnymi przykładami jednostek należących do danego slotu są rzeczowniki *сражение* („Крупное боевое столкновение войск; битва”⁵⁰) i *бой* („Битва, сражение; *действие по глаг.* биться (в 1 знач.)”⁵¹). Rzeczownik *бой* pochodzi od staroruskiego *бѹти* ‘бить’ (wywodzącego się od prasłowiańskiego **biti* < indoeuropejskie **beiti* / **boiti* z takim samym znaczeniem)⁵², rzeczownik *сражение* od *сражать(ся)* < *разить* < *раз*, które pochodzi od prasłowiańskiego **rezьbь* < *prьzьbь*⁵³. Oba leksemy używane są w tekstach o tematyce społeczno-politycznej w znaczeniu „борьба” („walka”): **biti* „бить” (+ sufiks *-tv-* > *-tv-*).

⁴⁶ О. Павлова, *Кто станет премьером?*, «Телеграф», 11.01.2005 („W Ukrainie toczy się poważna bitwa zakulisowa o stanowisko szefa rządu”).

⁴⁷ А. Видякин, *Капкан для маленьких*, «Телеграф», 28.07.2004 („Nie jest tajemnicą, że wybory w 2005 roku staną się prawdziwą bitwą, w której planują wziąć udział prawie wszystkie siły polityczne”).

⁴⁸ Д. Власов, *Россия прощается с генералом Лебедем*, «Телеграф», 30.04.2002 („Nie ulega wątpliwości, że śmierć kluczowego polityka lat 90. najprawdopodobniej spowoduje zaciętą bitwę o fotel gubernatora, który zwolnił się wraz ze śmiercią generała”).

⁴⁹ А. Элкин, *Партии соревнуются, избиратель устал*, «Вести сегодня», 9.02.2016 („Ludzie mają szczerze dość tego całego politycznego zamieszania, i ostatnia bitwa o mandaty, która rozpoczęła się po rezygnacji Straujumy, zdaje się ostatecznie **zniechęcić** część wyborców do udziału w wyborach”).

⁵⁰ *Словарь русского языка: В 4-х т.*, А.П. Евгеньева (ред.), 4-е изд., Москва 1999, [online], <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/02/ma106425.htm?cmd=0&istext=1> [dostęp: 20.05.2024] („Wielkie starcie bojowe wojsk; bitwa”).

⁵¹ *Словарь русского языка: В 4-х т.*, А.П. Евгеньева (ред.), 4-е изд., Москва 1999, [online], <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/02/ma106425.htm?cmd=0&istext=1> [dostęp: 20.05.2024] („Bitwa; czynność od czasownika бить się (w 1 znac.)”).

⁵² Г.П. Цыганенко, *Этимологический словарь...*, s. 31.

⁵³ Ibidem, s. 348.

Предвыборное **сражение** в Ирбенском проливе⁵⁴.

Определились со своим кандидатом в премьеры и националы – в **бой** снова пойдет евродепутат Роберт Зиле⁵⁵.

Do slotu „Rozmieszczenie wojsk” należą rzeczowniki *полигон, плацдарм, фронт*, a także związki wyrazowe oparte na rzeczowniku *поле* (*поле битвы, поле боя*). Podstawowe znaczenie leksemu *полигон* (z greckiego *poly* ‘wiele’ + *gōnia* ‘kąt’)⁵⁶ to „1. Участок для боевой подготовки войск, а также для испытания различных видов оружия, боевых средств и техники. 2. Площадка с оборудованием для изготовления элементов сборных строительных деталей и конструкций”⁵⁷. Rzeczownik *плацдарм* zapożyczony został w XVIII w. z języka francuskiego (*place d’armes* ‘plac defilad’; komponent *plac* – zapożyczony w XVIII w. z języka niemieckiego – *Platz* < łacińskie *platea* ‘plac’ < greckie *plateia* ‘szeroka płaska droga’ z indoeuropejskim rdzeniem **pla-t-* ‘płaski, szeroki’)⁵⁸, jego znaczenie to „Пространство, на котором готовится и разворачивается военная операция”⁵⁹. Jednostka lekсыkalna *фронт* (od łacińskiego *frons* ‘czoło’)⁶⁰ ma znaczenia „1. Воинский строй шеренгами. 2. Передняя, обращенная к противнику, сторона боевого расположения войск или отдельной войсковой единицы (воен.). 3. Стратегический район действий группы армий под начальством одного командующего (воен.)”⁶¹. Wszystkie te leksemы używane są w analizowanych tekstach we wtórnym znaczeniu metaforycznym w celu

⁵⁴ Д. Болдовский, *Предвыборное сражение в Ирбенском проливе*, «Бизнес & Балтия», 30.08.2010 („Bitwa przedwyborcza w Cieśninie Irbe”).

⁵⁵ А. Элкин, *К бою готовы*, «Вести сегодня», 18.06.2014 („Także nacionaliści zdecydowali się na swojego kandydata na premiera – do boju znowu stanie eurodeputowany Robert Zile”).

⁵⁶ *Толковый словарь русского языка: В 4 т.*, Д.Н. Ушаков (ред.), Москва 1935–1940, [online], <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=52896> [dostęp: 11.06.2024].

⁵⁷ *Словарь русского языка: В 4-х т.*, А.П. Евгеньева (ред.), 4-е изд., Москва 1999, [online], <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/02/ma106425.htm?cmd=0&istext=1> [dostęp: 11.06.2024] („1. Мiestce szkolenia bojowego żołnierzy oraz testowania różnego rodzaju broni, środków bojowych i sprzętu. 2. Plac z urządzeniami do produkcji elementów prefabrykowanych i konstrukcji budowlanych”).

⁵⁸ Г.П. Цыганенко, *Этимологический словарь...*, s. 304.

⁵⁹ *Словарь русского языка: В 4-х т.*, А.П. Евгеньева (ред.), 4-е изд., Москва 1999, [online], <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/02/ma106425.htm?cmd=0&istext=1> [dostęp: 11.06.2024] („Przestrzeń, w której przygotowywana i przeprowadzana jest operacja wojskowa”).

⁶⁰ *Толковый словарь русского языка: В 4 т.*, Д.Н. Ушаков (ред.), Москва 1935–1940, [online], <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=83066> [dostęp: 11.06.2024].

⁶¹ *Толковый словарь русского языка: В 4 т.*, Д.Н. Ушаков (ред.), Москва 1935–1940, [online], <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=83066> [dostęp: 11.06.2024] („1. Szyk wojskowy w szeregach. 2. Przednia, zwrócona w stronę wroga strona rozmieszczenia bojowego wojska

opisania miejsca działań politycznych, które porównywane są z walką zbrojną, co może wywoływać skojarzenia z przemocą, okrucieństwem, agresją:

Министр сообщения Латвии Улдис Аугулис вчера на специально созванной прес-конференции призвал политиков не превращать авиационную отрасль Латвии в «поле битвы» и «предвыборный **полигон**»⁶².

По словам Рудольфа Мерони, группа акционеров, собравшихся вокруг «большого человека из Вентспилса», затевает очередную юридическую битву на новом **пiazza** – в компании Latvijas Naftas tranzīts⁶³.

На сегодняшней социально-экономической поляне попросту отсутствует ниша для дополнительной полноценной партии, способной за полгода до выборов создать верховодящим в государстве ПРАВЫМ серьезную конкуренцию. Поскольку на этом **фронте** уже 7 лет борется «ПС», объединивший ныне – на примере команды, готовящейся к битве за Ригу, – самый широкий политический спектр: от христиан до левых социалистов⁶⁴.

Także związki wyrazowe, utworzone na bazie rzeczownika *поле* (*поле битвы*, *поле боя*), używane są w analizowanych tekstach w znaczeniu „miejsce działań politycznych”:

Заголовки газет от Москвы до Вашингтона, от Сиднея и Киева пестрят одними и те же словами: «холодная война вернулась». Растущая напряженность между Россией Владимира Путина и странами Запада во многом и в самом деле напоминает старые недобрые времена. Но на этот раз **поле битвы** гораздо более скромное, а линии фронта менее ясны, пишет Guardian⁶⁵.

lub oddzielnej jednostki wojskowej (wojsk.). 3. Strategiczny obszar działania grupy armii pod dowództwem jednego dowódcy (wojsk.).”)

⁶² А. Лопета, *Министр сообщения: «Не мешайте работе airBaltic»!*, «Бизнес & Балтия», 15.06.2011 („Łotewski minister transportu Uldis Augulis wczoraj na specjalnie zwołanej konferencji prasowej wezwał polityków, aby nie zamieniali przemysłu lotniczego Łotwy w »pole bitwy« i »poligon przedwyborczy«”).

⁶³ VN: *чем ближе аукцион, тем больше споров*, «Телераф», 29.09.2006 („Zdaniem Rudolfa Meroniego grupa akcjonariuszy skupiona wokół »wielkiego człowieka z Windawy« rozpoczyna kolejną batalię prawną na przyczółku – w spółce Latvijas Naftas tranzīts”).

⁶⁴ Н. Кабанов, *Забег политических Дедов Морозов*, «Вести сегодня», 13.12.2012 („Na dzisiejszej polanie społeczno-gospodarczej po prostu nie ma **miejsca** dla dodatkowej pełnoprawnej partii zdolnej w ciągu pół roku do wyborów do stworzenia poważnej konkurencji dla rządzącej w państwie partii prawicowej. Ponieważ od 7 lat na tym froncie walczy »CS«, który obecnie zjednoczył – na przykładzie zespołu przygotowującego się do bitwy o Rygę – najszerze spektrum polityczne: od chrześcijan po lewicowych socjalistów”).

⁶⁵ А. Каратаев, СМІ: *Холодная война стала модной*, «Бизнес & Балтия», 20.11.2014 („Nagłówki gazet od Moskwy do Waszyngtonu, od Sydney i Kijowa **pełne** są tych samych słów: „wróciła

На мой взгляд, в настоящий момент комментарии на тему «отношения латышей и русских» превратились в неадекватное поле боя, где одни стремятся показать другим свое превосходство⁶⁶.

3. Podsumowanie

Na podstawie wyników analizy można stwierdzić, że leksemy z wtórnym znaczeniem metaforycznym utworzonym na bazie domeny źródłowej wojna wykorzystywane są w artykułach prasowych o tematyce społeczno-politycznej i ekonomicznej opublikowanych w wybranych rosyjskojęzycznych gazetach łotewskich w badanym okresie i służą wzmocnieniu ekspresyjności przekazu. Warto podkreślić, że rosyjskojęzyczna prasa łotewska wykazuje się specyfiką tematyczną. Jak zauważa Aleksandra Kuczyńska-Zonik, media rosyjskojęzyczne na Łotwie najczęściej informują o zjawiskach, które interesują ich odbiorców, tj. osoby rosyjskojęzyczne, są ważne z ich punktu widzenia (materiały o nich samych i ich problemach społecznych, np. o szkolnictwie w języku rosyjskim, o stosunkach z Rosją, rosyjskich tradycjach i kulturze)⁶⁷. Należy zauważyć jednak, że analizowane w niniejszym artykule jednostki występują w różnorodnych kontekstach (polityka wewnętrzna, wybory prezydenckie i parlamentarne i inne), dotyczących zarówno samej Łotwy, jak i innych krajów bałtyckich, a także Rosji, Ukrainy, Stanów Zjednoczonych (najczęściej pojawiają się w artykułach opisujących łotewskie kampanie wyborcze).

Analizowane leksemy z wtórnym znaczeniem metaforycznym potencjalnie mogą wpływać negatywnie na emocje czytelników, tworząc w ich świadomości skojarzenia związane z działaniami bojowymi, a więc z agresją, przemocą, bólem, cierpieniem, śmiercią. Za pomocą użycia jednostek leksykalnych należących do badanego frejmu aktywność polityków porównywana jest do starć zbrojnych, a obszar ich działań do terenu prowadzenia operacji wojskowych. Może to tworzyć wizję świata polityki opartego na konfrontacji, pełnego konfliktów, nastawionego na wzajemne zwalczanie się frakcji politycznych, na zniszczenie przeciwników, a nie na współpracę i szukanie porozumienia, świat, w którym politycy nie pracują

zimna wojna”. Rosnące napięcie między Rosją Władimira Putina a krajami zachodnimi rzeczywistość w wielu miejscach przypomina stare niedobre czasy. Jednak tym razem pole bitwy jest znacznie skromniejsze, a linie frontu mniej wyraźne – pisze Guardian”).

⁶⁶ Л. Красна, *В сетях дикой паутины*, «Новая газета», 23.11.2022 („Moim zdaniem w chwili obecnej komentarze na temat »stosunków między Łotyszami a Rosjanami« zamieniły się w nieadekwatne pole bitwy, na którym jedni próbują pokazać innym swoją wyższość”).

⁶⁷ A. Kuczyńska-Zonik, *„Infotainment” i dezinformacja w mediach rosyjskojęzycznych w państwach bałtyckich*, „Teka Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych” 2018, 13/2, s. 14.

nad rozwiązaniami problemów kraju i jego obywateli, a bezpardonowo walczą o władzę. Wykorzystywanie w artykułach prasowych analizowanych leksemów może służyć podkreśleniu silnego spolaryzowania partii politycznych i braku chęci osiągnięcia konsensusu, może być także sposobem na mobilizację elektoratu, zwłaszcza w okresie wyborczym. Metaforyka militarna jest atrakcyjna dla mediów ze względu na swoją ekspresyjność i łatwość wywoływania konotacji emocjonalnych (odbiorcy nie muszą mieć osobistych wspomnień związanych z wojną, doświadczenia wojenne są nieodłącznym elementem historii całej ludzkości, od zarania dziejów uczestniczącej w konfliktach zbrojnych). Jest też środkiem, którego oczekują sami czytelnicy – jak zauważa Janina Fras: „Odbiorcy także wolą oglądać widowisko z udziałem wojowników, niż słuchać spokojnych wywodów fachowców (gadających głów)”⁶⁸.

Jednocześnie warto podkreślić, że wpływ na emocje odbiorców w przypadku badanego materiału może być ograniczony. Świadczy o tym fakt, że przypadki użycia w analizowanych artykułach prasowych wyżej wymienionych leksemów są bardzo nieliczne, metaforyka militarna nie jest więc środkiem oddziaływania emocjonalnego na świadomość czytelników aktywnie wykorzystywanym przez autorów tekstów. Wchodzące w skład badanego frejmu rzeczowniki często używane są jako podstawa związków wyrazowych, lecz zazwyczaj w połączeniu z neutralnymi określnikami (wyjątkiem są pojedyncze przypadki połączeń z nacechowanymi emocjonalnie określnikami, podkreślającymi intensywność działań politycznych typu *жаркий, горячий, бурный, шумный, нештоточный, серьезный*). Dodatkowo należy również zauważyć, że leksemy te używane we wtórnym znaczeniu metaforycznym dawno stały się częścią języka potocznego, ich znaczenia wtórne można więc uznać za zatarte. W niektórych przypadkach zaś (*баталия*) znaczenie podstawowe związane ze sferą wojenną uznawane jest obecnie za archaiczne.

BIBLIOGRAFIA

- Baranov A.N., Karaulov Ů.N., *Russkaâ političeskaâ metafora. Materialy k slovarû*, Moskva 1991.
- Baranov A.N., Karaulov Ů.N., *Slovar' russkih političeskikh metafor*, Moskva 1994.
- Bralczyk J., *O języku polskiej propagandy politycznej*, [w:] *Współczesna polszczyzna*, H. Kurkowska (red.), Warszawa 1986, s. 336–354.
- Budaev È.V., *Postsovetskaâ dejstvitel'nost' v metaforah rossijskoj i britanskoj pressy: monografiâ*, Nižnij Tagil 2007.

⁶⁸ J. Fras., *Komunikacja polityczna. Wybrane zagadnienia gatunków i języka wypowiedzi*, Wrocław 2005, s. 180.

- Budaev È.V., Čudinov A.P., *Metafora v političeskoj kommunikacii*, Moskva 2008.
- Cyganenko G.P., *Ètimologičeskij slovar' russkogo âzyka*, Kiev 1989.
- Čudinov A.P., *Metaforičeskaâ mozaika v sovremennoj političeskoj kommunikacii: monografiâ*, Ekaterinburg 2003.
- Čudinov A.P., *Rossia v metaforičeskom zerkale: kognitivnoe issledovanie političeskoj metaforы (1991–2000): monografiâ*, Ekaterinburg 2001.
- Dobrzyńska T., *Mówiąc przenośnie... studia o metaforze*, Warszawa 1994.
- Dudzikowa M., *Metaforyzacja militarna języka (także w/o szkole). Roztrząsania teoretyczno-epistemologiczne i empiryczne*, [w:] Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?, M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), Warszawa 2016, s. 43–136.
- Fedeneva Ŭ.B., *Modeliruâtsââ funkcii metaforы v agitacionno-političeskih tekstah 90 gg. XX veka: Dis.... kand. filol. nauk*, Ekaterinburg 1997.
- Fiske J., *Television Culture*, London 1987.
- Frankowska M., *Frazeologia i metaforyka w tekstach politycznych lat 1989–1993*, „Język a Kultura” 1994, 11, J. Anusiewicz, B. Siciński (red.), s. 38–43.
- Fras J., *Komunikacja polityczna. Wybrane zagadnienia gatunków i języka wypowiedzi*, Wrocław 2005.
- Gidengil E., Everitt J., *Metaphors and Misrepresentation: Gendered Mediation in News Coverage of the 1993 Canadian Leaders' Debates*, „The International Journal of Press/Politics” 1999, 4/1, p. 48–65.
- Kampka A., *Językowe gry wojenne*, „Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne” 2010, 23, s. 146–161.
- Kaslova A.A., *Metaforičeskoe modelirovanie amerikanskogo političeskogo diskursa (na materiale političeskih aforizmov)*, „Perevod i sopostavitel'naâ lingvistika” 2012, 8, s. 88–91.
- Kochan M., *Biznes jako wojna. Retoryka wojny w tytułach prasy ekonomicznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Letteraria Polonica” 2016, 1/31, s. 165–173.
- Kuczyńska-Zonik A., *„Infotainment” i dezinformacja w mediach rosyjskojęzycznych w państwach bałtyckich*, „Teka Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych” 2018, 13/2, s. 13–26.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaforы w naszym życiu*, Warszawa 2020.
- Maciuszek J., *Metafora jako forma komunikacji perswazyjnej*, [w:] Sztuka perswazji – socjologiczne, psychologiczne i lingwistyczne aspekty komunikowania perswazyjnego, R. Garpiel, K. Leszczyńska (red.), Kraków 2004, s. 115–130.
- Mikułowski Pomorski J., *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2006.
- Pacula J., *Słowa w natarciu: metaforyka militarna w dyskursie politycznym*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2012, 3, s. 35–62.
- Pastucha-Blin A., *Wojna o ciało idealne. Metaforyczna konceptualizacja jako jedna ze strategii perswazyjnych dyskursu*, „Fabrica Litterarum Polono-Italica” 2022, 4/1, s. 1–16.

- Połowniak-Wawrzonek D., *Metaforyka militarna w określaniu pojęć MIŁOŚĆ i ZALOTY*, „Poradnik Językowy” 2007, 3, s. 46–57.
- Połowniak-Wawrzonek D., *Metaforyka militarna w polskiej frazeologii*, „Media – Kultura – Komunikacja Społeczna” 2024, 20, s. 201–212.
- Połowniak-Wawrzonek D., *Ujmowanie PROCESÓW PSYCHICZNYCH jako WALKI ZBROJNEJ, ujawniające się w polskiej frazeologii*, „Poradnik Językowy” 2006, 8, s. 43–54.
- Połowniak-Wawrzonek D., *Związki frazeologiczne współczesnego języka polskiego motywowane sytuacją walki (zbrojnej)*, Kielce 2008.
- Semënov A.V., *Ètimologičeskij slovar' russkogo âzyka*, Moskva 2003, [online], <https://semenov.academic.ru/> [dostęp: 20.05.2024].
- Slovar' russkogo âzyka: V 4-h t.*, A.P. Evgen'eva (red.), 4-e izd., Moskva 1999, [online], <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> [dostęp: 20.05.2024].
- Šejgal E.I., *Semiotika političeskogo diskursa*, Volgograd 2000.
- Szwed A., *Metafora militarna jako sposób na opisanie świata polityki w tygodniku „Polityka”*, [w:] *Współczesne media. Język mediów*, I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.), Lublin 2013, s. 309–324.
- Tolkovyj slovar' russkogo âzyka: V 4 t.*, D.N. Ušakov (red.), Moskva 1935–1940, [online], <https://ushakovdictionary.ru> [dostęp: 11.06.2024].
- Zemsał P., *Metafora wojenna w sowieckim subdyskursie o kulturze w okresie stalinizmu*, „Przegląd Rusycystyczny” 2015, 4 (152), s. 99–115.
- Zoltan A., *Mnimoe praslavânskoe *bitva `sraženie`*, „Studia Slavia Hung” 1990, 4, s. 445–451.
- Żmudzka-Brodnicka M., *Wojna w dziennikarskim przekazie sportowym w ujęciu kognitywnej teorii metafory*, „Naukovî zapiski”. Seria „Psihologia i pedagogika” 2013, 24, s. 164–167.

Artykuły prasowe

- Artemov A., *Russkij akcent èstonskoj bezraboticy*, „Telegraf”, 29.07.2009.
- Bitva železnych kanclerov: Vašington pytaetsâ ostanovit' «blickrig» Angely Merkel'*, „Biznes & Baltiâ”, 19.07.2015.
- Boldovskij D., *Predvybornoe sraženie v Irbenskom prolive*, „Biznes & Baltiâ”, 30.08.2010.
- Èlkin A., *K boû gotovy*, „Vesti segodnâ”, 18.06.2014.
- Èlkin A., *Partii sorevnuûtsâ, izbiratel' ustal*, „Vesti segodnâ”, 9.02.2016.
- Gluhih A., *Centr soglasiâ sputal karty prem'eru*, „Telegraf”, 19.01.2007.
- Kabanov N., *Zabeg političeskikh Dedov Morozov*, „Vesti segodnâ”, 13.12.2012.
- Kak lečit'sâ, esli ne hvataet deneg na medikamenty?*, „Novaâ gazeta”, 21.11.2014.
- Karataev A., *SMI: Holodnâ vojna stala modnoj*, „Biznes & Baltiâ”, 20.11.2014.
- Krasna L., *V setâh dikoj pautiny*, „Novaâ gazeta”, 23.11.2022.
- Lopeta A., *Ministr soobšeniâ: “Ne mešajte rabote Airbaltic”!*, „Biznes & Baltiâ”, 15.06.2011.

- Luk'ánov F., *Isčërpannaâ Ukraina*, „Vesti segodnâ”, 29.01.2014.
- Negodin A., «*Slony*» *prižali «oslov»*, „Čas”, 4.11.2010.
- Osinskaâ I., *Naš nacional'nyj sport – referendumy*, „Čas”, 01.08.2008.
- Pavlova O., *Aliev pristrunil opoziciû*, „Telegraf”, 7.11.2005.
- Pavlova O., *Kto stanet prem'erom?*, „Telegraf”, 11.01.2005.
- Pavlova O., *„Papaša” čut' ne ubil Borisa Berezovskogo*, „Telegraf”, 19.07.2007.
- Šaldaeva E., *Holodno. Žarko...*, „Novaâ gazeta”, 5.02.2013.
- Sdelajte pravil'nyj vybor*, „Novaâ gazeta”, 20.09.2003.
- Storčevaâ A., *Atlantika stanet okeanom svobodnoj trgovli*, „Biznes & Baltiâ”, 20.02.2013.
- Vasil'ev A., *Političeskie igry uhodâšego leta*, „Respublika”, 1.09.2000.
- Vidâkin A., *Kapkan dlâ malen'kih*, „Telegraf ”, 28.07.2004.
- Vlasov D., *Rossiâ prošaetsâ s generalom Lebedem*, „Telegraf”, 30.04.2002.
- VN: *čem bliže aukcion, tem bol'se sporov*, „Telegraf”, 29.09.2006.
- Vremâ nestabil'noj vlasti*, „Latgales lajks”, 21.12.2018.
- Čilačava R., *Den' vybora Ukrainy*, „Telegraf”, 14.01.2010.

Marzanna Karolczuk

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: m.karolczuk@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0003-3457-4910

Anna Romanik

Uniwersytet w Białymstoku
e-mail: a.romanik@uwb.edu.pl
ORCID: 0000-0002-2733-6503

15TH INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION,
RESEARCH AND INNOVATION – ICERI2022, SEWILLA (HISZPANIA),
7–9 LISTOPADA 2022

W dniach 7–9 listopada 2022 roku w Sewilli (Hiszpania) odbyła się konferencja naukowa pod nazwą *15th International Conference of Education, Research and Innovation – ICERI2022*¹. To już kolejne – piętnaste – forum międzynarodowe organizowane w ramach projektu ICERI. Jego głównym celem było stworzenie miejsca spotkań dla ekspertów (badaczy i praktyków) z dziedziny edukacji, którzy mogliby podzielić się swoim doświadczeniem zawodowym z zakresu szeroko rozumianej edukacji, technologii pedagogicznej i innowacji w procesie kształcenia. Zgodnie z ideą organizatorów konferencja była doskonałą okazją do zaprezentowania na arenie międzynarodowej działalności dydaktycznej uczestników, wyników prowadzonych przez nich badań naukowych czy pracy projektowej. Ponadto osoby

¹ Sponsorem konferencji była *Oracle Academy*. To filantropijny program edukacyjny, który wspiera ponad 2,5 miliona studentów w 102 krajach w zdobywaniu umiejętności informatycznych, wspomagających budowanie kariery zawodowej. *Oracle Academy* współpracuje z ministerstwami edukacji, władzami oświatowymi, rządami i instytucjami edukacyjnymi na całym świecie, aby w dobie zaawansowanej cyfryzacji zapewnić uczniom, studentom, nauczycielom i wykładowcom nowoczesny program nauczania informatyki, odpowiednie szkolenia i wszelką pomoc materialną w postaci oprogramowania, materiałów dydaktycznych i innych form wsparcia.

biorące udział w tym wydarzeniu mogły wysłuchać ekspertów z różnych krajów, wymienić się poglądami i być może zapoczątkować nowe inicjatywy doskonalące metody nauczania i uczenia się oraz nawiązać współpracę z innymi podmiotami oświatowymi czy też biznesowymi.

W ramach inauguracji konferencji mowę powitalną wygłosił przedstawiciel komitetu organizacyjnego – Antonio Garcia Ricos. W dalszej kolejności wystąpili prelegenci sesji plenarnej. Jako pierwsza zabrała głos Tracey Tokuhama-Espinosa (Harvard University Extension School, USA) i zachęciła do dyskusji na temat umiejętności interpretacji rzeczywistości przez pracowników akademickich (*What Every University Professor Should Know About Meaning Making*). Kolejnym mówcą był Manu Kapur (ETH Zurich, Szwajcaria), który, odnosząc się do świata nauki i biznesu, przekonywał, że niepowodzenie należy przekuć w motywację do działania (*Productive Failure*), także w obszarze edukacji.

Po zakończeniu obrad plenarnych rozpoczęły się wystąpienia w sekcjach tematycznych, w których udział wzięło ponad 400 uczestników pochodzących z aż 79 krajów. Liczba prelegentów i ich różnorodność narodowa bez wątpienia jest imponująca i jednocześnie upoważnia do stwierdzenia, iż forum ICERI2022 było przedsięwzięciem o charakterze nie tyle międzynarodowym, ile globalnym. Warto uściślić, że uczestnikami konferencji byli przede wszystkim nauczyciele, wykładowcy akademicki, naukowcy i inni pracownicy instytucji edukacyjnych. Zgodnie z zapowiedzią organizatorów zgromadzeni goście mieli możliwość wystąpienia w wybranym przez siebie formacie – w formie referatu, z wykorzystaniem posteru bądź online. Językiem konferencji był wyłącznie język angielski, który ułatwił komunikację zarówno w czasie spotkań formalnych, jak i kularowych. Obrady i dyskusje odbywały się wokół czterech zasadniczych bloków tematycznych:

1. Nowe trendy w edukacji i badaniach naukowych

Podkategorie tematyczne dotyczyły m.in. takich zagadnień, jak: technologie edukacyjne, media społecznościowe w edukacji, rozwój zawodowy nauczycieli, współpraca uczelni wyższych z przemysłem, zrównoważony rozwój w edukacji, miejsce pracy i szkolenia zawodowe, budowanie systemu nauczania przedsiębiorczości na różnych poziomach edukacji, projektowanie programów nauczania, zarządzanie edukacją, umiejętności cyfrowe, zaangażowanie i motywacja podczas pandemii COVID-19.

Ze względu na mnogość wystąpień nie sposób wymienić ich wszystkich, wskazujemy zatem jedynie wybrane tematy i ich autorów, np. *A multimodal twist: using websites and video in a university academic writing course* (M. Andrew), *Lear-*

ning to play and playing to learn: an account of intercomprehensive game-based learning with multilingual students (K. Steil), *Blended learning on Twitter social network: online, personalized and flipped learning* (T. Balcarova, L. Pilařová), *Transition skills in higher education* (E.W. de Vries), *Reflective teaching and learning in teacher education: challenges and possibilities* (R. Bubnys), *Lessons learnt from having to adapt to the Covid pandemic in a higher education institution in the UK* (A. Battaglia), *Self-reflection of the concept of teaching: a view of managerial skills of university teachers* (K. Němejce, K. Tomšíková, J. Šedivý), *Playing at learning design* (K. Maridatter, J. Weines), *Application of gamification elements in university education to improve the learning process* (C. Goldmann, R. Woll).

2. Doświadczenia pedagogiczne w nauczaniu i uczeniu się

Podkategorie tematyczne dotyczyły m.in. takich zagadnień, jak: nowe technologie w nauce języków obcych, tutoring i coaching, student ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, edukacja o przedsiębiorczości, robotyka w edukacji, odwrócone nauczanie, dobrostan studentów i wykładowców, nowe podejście do oceny w czasach COVID-19, odpowiedzialne badania i innowacje w STEM, nauczanie wspomagane technologią, współpraca uczelni wyższych z przemysłem.

W tej grupie zaprezentowano m.in. następujące wystąpienia: *Developing and empowering autonomous learners during and post-pandemic* (P. Koayess, J. Althawahrih, M. Massara), *Personalized adaptive learning technology: supercharging second language learning* (S. Wyatt, M. Redmon), *Views of inclusion across time and space: five years of perspectives from university tutors on accessibility and inclusion* (K. Lister, V.K. Pearson, E. McPherson, A.M. Gallen), *Cooperative learning strategy to improve the attitude of students towards EFL learning and obtain better relations among peers* (S. Anaguano, M. Zurita), *Personal, professional, and community transformations through international teacher exchange programs* (M. Milian), *University students' mobility and its aspects* (E. Nacházelová).

3. Nowe technologie i kształcenie na odległość

Podkategorie tematyczne dotyczyły m.in. takich zagadnień, jak: nauczanie i uczenie się języków obcych, myślenie projektowe, e-ocena, trendy i wyzwania związane z zatrudnieniem, innowacje pedagogiczne, włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, umiejętności XXI wieku, uczenie się oparte na projektach i ujęciu problemowym, nauczanie drugiego języka obcego, edukacja dwujęzyczna.

W ramach danego bloku tematycznego ogłoszono m.in. następujące referaty: *The inclusion of self transcultural communication and communication strategies in English language teacher education* (M. Antonello), *Communication in English as a lingua franca: challenges for teaching English as a foreign language* (P. Vettorel, M. Antonello), *The influence of cooperative learning to foster the development of EFL students' English skills* (S. Anaguano, M. Zurita), *Authentic materials – good examples of the native speakers' sensitivity to different accents and varieties* (J. Bérešová), *Dual language and translanguaging: practices promoting student biliteracy* (J. Villegas, C.R. Calderon-Diaz), *Preparing teachers to support emergent bilinguals in the US & globally: an institutional overview* (D. Romero, M. Milian), *Jewish and Arab teachers' attitudes towards teaching second and foreign language in Israel* (K. Kavar).

4. Innowacje i jakość w edukacji

Podkategorie tematyczne dotyczyły m.in. takich zagadnień, jak: nauczanie i uczenie się online, cyfrowa transformacja edukacji, kompetencje medialne i informacyjne, przejście od nauki bezpośredniej do zdalnej, nauczanie hybrydowe, przywództwo edukacyjne i zarządzanie, dobrostan uczniów podczas i po pandemii COVID-19, doświadczenia wyniesione z pandemii COVID-19, wspieranie studentów, e-learning, rozwój zawodowy nauczycieli, uczenie się aktywne i oparte na doświadczeniu, międzynarodowe doświadczenia, zdalne i wirtualne laboratoria, integracja i wielokulturowość, zapewnianie jakości nauczania, zaangażowanie i motywacja studentów, uczenie się i zaangażowanie społeczne, biegłość językowa a potrzeby międzynarodowych ekspertów, umiejętności nauczycieli w zakresie TIK.

W danej sekcji zaprezentowano najwięcej wystąpień, np. *COVID-19 impact on e-learning as an ecological system* (F. Chacon, J. Shaw), *Student satisfaction with virtual tools at university* (M. Lara, J. Flores, S. van Der Meer, I. Bezemer), *Transition from face-to-face learning to remote teaching – faculty perspective* (V. Haralanova, S. Khosha-ba), *Learning outside the school, learning beyond the curricula: the learning experience of students during the COVID-19 emergency remote schooling* (R. Cachia, A. Velicu, S. Chaudron, R. Di Gioia), *International talents' language learning and integration supported with one-stop service* (J. Viinanen), *Extracurricular activities for students' skills development* (Ü. Kesli, L. Ariva), *Evidence-based good teaching succeeds face-2-face and online* (A. Dannecker, U. Hanke), *From secondary education to higher education: the influence of social-emotional learning during educational transition* (P. Dekkers, M. Lara, M. Baars), *Let's stop motivating – let's help discover the meaning of learning* (R. Pocevicene), *Creating global citizens: diversity, equity, and inclusion in general education curriculum* (A. Dominguez).

Przykłady tematów omawianych we wskazanych powyżej sekcjach pokazują, że problemy szeroko rozumianej edukacji mają charakter uniwersalny i dotyczą procesu uczenia się i nauczania jako zjawiska o charakterze globalnym. Warto w tym miejscu dodać, że wprawdzie wiele referatów poświęcono tematyce przewodniej, niemniej w kontekście doświadczeń poszczególnych krajów na różnych kontynentach. Przykład takiego profilowania tematu stanowią wystąpienia: *Jewish and Arab teachers' attitudes towards teaching second and foreign language in Israel* (K. Karwar), *Teaching syntax of Russian as a foreign language at philological studies in Poland (problems and challenges)* (A. Romanik), *Blended learning in tertiary education in the Czech Republic – visions for the future* (H. Pavlisova), *Transforming the higher education landscape in South Africa: the role of private higher education institutions* (B. Van Wyk, W. Engelbrecht), *Impact of the COVID-19 crisis on education in Nigeria: lessons learned* (L. Audu, A. Lawani), *Community involvement in pupils' learning in response to covid-19 crisis: a case of aku-ied ea's interventions in southern Tanzania, Lindi Region* (N. Mrutu, F. Mtenzi, P. Kajoro, E. Kibga, J. Kova, H. Nkota, A. Hoka), *Organizational capacity building for ICT-mediated teaching and learning processes in a higher education institution in Medellin, Colombia* (J. Tabares-Quiroz, V. Salazar-Molina, S. Garcia-Gutiérrez, S. Gómez-Jaramillo), *Building the capacity of research-informed teaching and learning in the business, communication, and social science disciplines: the Hong Kong experience* (K. Chan, N.Y.M. Siu, G. Lai), *University tutoring before and after COVID-19: an experience of redesign from the University of Padua (Italy)* (R. Bonelli, A. Bonin, L. Da Re).

Uczestnicy konferencji mogli również wziąć udział w interaktywnych warsztatach na temat: 1) najnowszych odkryć w neuronauce i ich znaczeniu dla edukacji; 2) myślenia projektowego, które efektywnie wspiera inicjatywy edukacyjne, rozwija kreatywność i innowacyjne rozwiązania; 3) oceny sytuacji po pandemii COVID-19, ze szczególnym uwzględnieniem krytycznej analizy testów standaryzowanych, planowania nauki wokół zadań asynchronicznych i synchronicznych oraz zastąpienia klasycznych podręczników narzędziami cyfrowymi; 4) stworzenia przestrzeni do pisania i refleksji na temat możliwości, jakie daje konferencja ICERI i w konsekwencji podjęcia aktywności i nawiązania realnego kontaktu z uczestnikiem tego wydarzenia; 5) korzyści nauczania offline, jego związku z ciekawością i motywacją; 6) wykorzystania w warunkach laboratoryjnych mediów społecznościowych (Twitter, Facebook, YouTube, Flipgrid, TikTok, Clubhouse) do nawiązania i podtrzymania kontaktów z innymi uczestnikami konferencji ICERI2022 oraz zastosowania ich w edukacji.

Jak już wspomniano, bardzo duża liczba uczestników konferencji uniemożliwia zreferowanie wszystkich tematów wystąpień w tak krótkim formacie, jakim jest sprawozdanie, w związku z czym autorki niniejszej publikacji skupią się na prezentacji referatów swojego autorstwa.

Marzanna Karolczuk (*Developing Knowledge, Attitudes and Competences of Students in Russian Studies Through an Action-oriented Approach*) podzieliła się swoim doświadczeniem ze współpracy ze studentkami podczas przygotowywania i wydania książki (*Слушай, читай, не забывай! Преподавание и изучение русского языка как иностранного с помощью современных технологий*), która jest wykorzystywana na zajęciach na filologii rosyjskiej. Zaprezentowała również wnioski płynące z wywiadów przeprowadzonych ze studentkami po zakończonej pracy nad publikacją. Praca nad książką jest przykładem podejścia zorientowanego na działanie, podczas którego rozwijane są umiejętności językowe oraz niejęzykowe. Podjęta inicjatywa przygotowania książki we współpracy ze studentkami była przedsięwzięciem innowacyjnym na filologii rosyjskiej na Uniwersytecie w Białymstoku.

Na kierunku filologia (w naszym przypadku filologia rosyjska) student oczekuje, że efektem końcowym kształcenia uniwersyteckiego będzie rozwinięta umiejętność skutecznego wykorzystania języka obcego w sferze zawodowej i prywatnej. Jednak, jak pokazują badania, w pracy zawodowej oprócz kompetencji twardych niezbędne są kompetencje miękkie. Mimo zawrotnego tempa zmian ciągle podejmowane są próby ustalenia kompetencji przyszłości, tj. umiejętności niezbędnych w szybko zmieniającym się świecie, w celu zwiększenia szans młodego człowieka na zmieniającym się rynku pracy, zarówno lokalnym, jak i międzynarodowym. Wymieniane są między innymi kompetencje poznawcze (kreatywność, logiczne rozumowanie, rozwiązywanie złożonych problemów), społeczne (efektywna współpraca w grupie, przywództwo i przedsiębiorczość, inteligencja emocjonalna), cyfrowe i techniczne. Uważa się, że jednym z efektywnych sposobów poszerzania wiedzy, rozwijania umiejętności i kształtowania kompetencji w edukacji językowej jest podejście zorientowane na działanie. Rozumiane jest ono jako uczenie się poprzez aktywną interakcję w języku obcym i współdziałanie z innymi osobami.

Zaproszenie studentek do pracy przy pisaniu książki miało na celu 1) pokazanie, jak można realnie wykorzystać w praktyce wiedzę, umiejętności i kompetencje zdobyte podczas kształcenia akademickiego, 2) poszerzenie i pogłębienie posiadanej wiedzy i umiejętności z zakresu języka rosyjskiego, podnoszenie kompetencji społecznych, 3) kształtowanie kompetencji miękkich, 4) pokazanie, jak wygląda proces pracy nad książką dydaktyczną oraz jej wydanie. Zamiarem było również przygotowanie publikacji odpowiadającej oczekiwaniom studentów filologii rosyjskiej, którzy w przyszłości mieli korzystać z książki.

Wiedza, umiejętności i kompetencje (twarde i miękkie) były rozwijane w każdym momencie pracy: podczas projektowania książki, podejmowania decyzji o treściach merytorycznych, wyborze treści teoretycznych i praktycznych, doborze

odpowiednich zadań do tekstów autentycznych, wielokrotnego czytania przygotowanych materiałów, nanoszenia poprawek merytorycznych i językowych, uwzględniania uwag recenzentów.

Wywiad przeprowadzony ze studentkami po zakończonej pracy nad książką, a także stałe obserwacje wykładowcy (współautora omawianej tu publikacji) i podjęte refleksje pozwoliły na potwierdzenie założonej wcześniej tezy. Wykazano, że proces przygotowania książki rozumiany jako podejście zorientowane na działanie w edukacji akademickiej jest efektywny w kontekście rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów.

Druga sprawozdawczyni, Anna Romanik, w swoim wystąpieniu (*Teaching syntax of Russian as a foreign language at philological studies in Poland (problems and challenges)*) zwróciła uwagę na problemy implikowane w trakcie nauczania składni języka rosyjskiego jako obcego na studiach wyższych filologicznych w Polsce. Głównym celem referatu było wskazanie trudności w nauczaniu składni języka rosyjskiego, a następnie zaproponowanie wybranych rozwiązań metodycznych ułatwiających przyswojenie wiedzy teoretycznej i praktycznej z danego zakresu gramatyki. Poszukiwania ciekawych sposobów zainteresowania przedmiotem, zdaniem Romanik, są niezbędne ze względu na to, że w odczuciu studentów rozpoczynających naukę języka obcego gramatyka jest nudna, nieciekawa i trudna do przyswojenia. „Odczarowanie” pejoratywnego, stereotypowego postrzegania gramatyki (w tym składni) to spore wyzwanie dla nauczycieli, a zarazem konieczność na każdym etapie nauczania języka obcego, w szczególności na studiach wyższych, gdzie temu zagadnieniu poświęca się sporo czasu.

Podjęty temat został omówiony na przykładzie doświadczenia autorki oraz studentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu w Białymstoku, gdzie nabywanie umiejętności posługiwania się językiem rosyjskim odbywa się w sposób świadomy (*explicite*). Z analizy wynika, że nauczanie składni na poziomie akademickim stanowi wyzwanie zarówno dla wykładowców, jak i studentów. Głównymi problemami pojawiającymi się w trakcie realizacji kursu są złe proporcje pomiędzy ilością wymaganych treści wskazanych w podstawie programowej a czasem przeznaczonym na jej realizację, a także niedobór odpowiednich pomocy dydaktycznych (zbiorów ćwiczeń, skryptów, zadań multimedialnych) oraz poradników metodycznych przeznaczonych dla wykładowców. Dodatkowo w referacie zwrócono uwagę na jedną z bardziej lubianych form pracy studentów na kursie ze składni, mianowicie na pracę z tekstem literackim lub użytkowym (na przykład artykułem prasowym, reklamą, piosenką czy wywiadem ze znaną osobą). Tekst jako wytwór polifunkcyjny, w odróżnieniu od ćwiczeń z przykładami izolowanymi, nie tylko jest doskonałym źródłem praktyki gramatycznej, lecz także stwarza możliwość kształtowania innych kompetencji i umiejętności, a ponadto jest

źródłem wiedzy z zakresu literatury, kultury, realiów kraju, w którym używa się studiowanego języka obcego.

Abstrakty z konferencji oraz wygłoszone referaty zamieszczone zostały w bibliotece cyfrowej IATED (https://library.iated.org/publication_series/ICERI). Łatwy dostęp do tych materiałów pozwala poznać zainteresowania badawcze poszczególnych naukowców, tym samym łączy badaczy (profesjonalistów) i studentów poszukujących innowacyjnych doświadczeń edukacyjnych i projektów badawczych w zakresie edukacji i technologii. Pełne treści wystąpień zaprezentowanych w trakcie konferencji opublikowano w zbiorze monograficznym w formie online (*ICERI 2022 Proceedings. 15th International Conference of Education, Research and Innovation, November 7th–9th, 2022 Seville, Spain*, red. Luis Gómez Chova, Agustín López Martínez, Joanna Lees, Wydawnictwo: IATED Academy).

Konferencja ICERI2022 była wydarzeniem wartościowym i przede wszystkim potrzebnym. Wymiana doświadczeń i poglądów na tak szerokiej arenie międzynarodowej, a także nawiązanie kontaktów osobistych i zawodowych ze środowiskiem wielokulturowym to bez wątpienia wartość dodana. Organizatorzy w mowie podsumowującej trzydniowe obrady uznali, iż cele konferencji zrealizowano w pełnym zakresie i jednocześnie wyrazili nadzieję, że uczestnicy tego międzynarodowego forum dołożyli starań do powstania nowych inicjatyw doskonalących i rozwijających edukację w wielu krajach świata. Warto także zaakcentować, że program konferencji poza oficjalnymi obradami, stanowiącymi meritum spotkania, przewidywał także inne atrakcje, dzięki którym uczestnicy mogli zwiedzić piękną Sewillę, podziwiać pokaz flamenco w mistrzowskim wykonaniu uznanych miejscowych artystów, spróbować niepowtarzalnych smaków andaluzyjskiej kuchni i cieszyć się hiszpańskim listopadowym słońcem.

Zespół recenzentów

- Nina Barszczewska (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Elena Dolgova (Państwowy Uniwersytet Społeczno-Pedagogiczny w Samarze, Rosja)
Andrzej Feret (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Cristiano Furiassi (Uniwersytet Turyński, Włochy)
Aleksander Gadowski (Uniwersytet Opolski, Polska)
Galina Girzheva (Uniwersytet Państwowy im. Jarosława Mądrego w Nowogrodzie Wielkim, Rosja)
Roman Hajczuk (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach, Polska)
Beata Jarosz (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Anatolij Khudoliy (Narodowy Uniwersytet „Akademia Ostrogska”, Ukraina)
Jadwiga Kozłowska-Doda (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Jarosław Krajka (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie, Polska)
Dorota Krystyna Rembiszewska (Instytut Sławistyki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, Polska)
Katarzyna Kwapisz-Osadnik (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska)
Oleg Leszczak (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)
Magdalena Lisiecka-Czop (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Danuta Łazarska (Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Oksana Małyś (Uniwersytet Śląski, Polska)
Jolanta Nocoń (Uniwersytet Opolski, Polska)
Ilze Oļehnoviča (Uniwersytet w Daugavpils, Łotwa)
Anna Petříková (Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja)
Krzysztof Polok (Uniwersytet Bielsko-Bialski, Polska)
Zoya Sidarovich (Grodzieński Uniwersytet Państwowy im. Janki Kupały, Białoruś)
Magdalena Sowa (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Dorota Werbińska (Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Polska)
Maria Wtorkowska (Uniwersytet w Lublanie, Słowenia)
Galina Yarotskaya (Odeski Uniwersytet Narodowy im. Ilii Miecznikowa, Ukraina)
Jan Zaniewski (Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Polska)
Aleksander Zubov (Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny, Białoruś; prof. em.)

