

**Fachsprachenunterricht  
Lehren und Lernen  
am Beispiel des Polnischen  
als Fremdsprache**

**Nauczanie  
języka specjalistycznego:  
Nauczanie i uczenie się  
na przykładzie języka polskiego  
jako obcego**

Ewa Bağłajewska-Miglus  
Thomas Vogel  
(Hg.)

**Fachsprachenunterricht  
– Lehren und Lernen  
am Beispiel des Polnischen  
als Fremdsprache**

**Nauczanie języka specjalistycznego  
– Nauczanie i uczenie się  
na przykładzie języka polskiego  
jako obcego**

Ewa Bałtajewska-Miglus  
Thomas Vogel  
(Hg.)

Shaker Verlag  
Aachen 2016

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Grafik Design und DTP: Kama Jackowska  
[www.jackowska-studio.com](http://www.jackowska-studio.com)

Copyright Shaker Verlag 2016

Alle Rechte, auch das des auszugsweisen Nachdruckes, der auszugsweisen  
oder vollständigen Wiedergabe, der Speicherung in Datenverarbeitungs-  
anlagen und der Übersetzung, vorbehalten.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-8440-4912-1  
ISSN 2365-9726

Shaker Verlag GmbH, Postfach 101818, 52018 Aachen  
T: 02407 95 96 - 0, F: 02407 95 96 - 9, [info@shaker.de](mailto:info@shaker.de)  
[www.shaker.de](http://www.shaker.de)



FUNDACJA WSPÓŁPRACY  
POLSKO-NIEMIECKIEJ  
STIFTUNG  
FÜR DEUTSCH-POLNISCHE  
ZUSAMMENARBEIT

Herausgegeben mit finanzieller Unterstützung der Stiftung  
für deutsch-polnische Zusammenarbeit

Wydano z finansowym wsparciem Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej

Partner:



EUROPA-UNIVERSITÄT  
VIADRINA  
FRANKFURT (ODER)



TECHNISCHE  
UNIVERSITÄT  
DARMSTADT



UNIWERSYTET  
MIKOŁAJA KOPERNIKA  
W TORUNIU

COLLEGIUM  
POLONICUM

## Inhaltsverzeichnis / Spis treści

- 5 Ewa Bagłajewska-Miglus, Thomas Vogel** – Vorwort
- 7 Ewa Bagłajewska-Miglus, Thomas Vogel** – Przedmowa
- 9 Małgorzata Gębka-Wolak** – Gramatyka w nauczaniu języka polskiego do celów specjalistycznych
- 25 Justyna Połomka, Barbara Tarko** – Język polski specjalistyczny – problemy oraz ich rozwiązywanie
- 34 Przemysław E. Gębal** – Von der Didaktik der Fachtexte zur Didaktisierung des Sprachbedarfs. Theorie und Praxis des berufsorientierten PaF-Unterrichts
- 48 Andreas Meger** – Über die Arbeit am *Deutsch-Polnischen / Polnisch-Deutschen Parallelkorpus* und seinem Subkorpus der Rechtssprache
- 66 Jarosław Dudzicz** – Tłumaczenia prawnicze w zajęciach ze specjalistycznego języka polskiego dla osób niemieckojęzycznych
- 78 Sławomira Kołsut, Anna Kijoch** – Projektowanie zadaniowego nauczania języka polskiego jako obcego dla potrzeb zawodowych. Projekt *JASNE-Allles klar!*
- 87 Magdalena Wiażewicz** – Zur Vermittlung des Polnischen im kaufmännischen Bereich – „Fachsprache im Sack kaufen“
- 103 Isabella Gusenburger** – Dolmetschen für die Bundesregierung
- 119 Anna Mróz** – Nazwy zawodów w kontekście dyskusji genderowej w języku polskim i niemieckim. Problem translatoryczny
- 135 Aleksandra Kubicka, Małgorzata Małolepsza** – Język specjalistyczny w nauczaniu humanistów na przykładzie języka polskiego jako obcego
- 151 Marta Skura** – Język reklamy w nauczaniu języka polskiego jako obcego
- 163 Iwona Benenowska** – Wieloznacność sloganu reklamowego podstawą gry językowej między nadawcą i odbiorcą

- 175 Beata Morzyńska-Wrzosek** – Obraz tożsamości płciowej kobiet w reklamie telewizyjnej. Wybrane zagadnienia w kontekście kształcenia kompetencji międzykulturowej
- 192 Joanna Kuć** – Memy jako „kompedium” wiedzy o języku i kulturze polskiej

Der vorliegende Band ist der zweite in der Reihe *Polnisch als Fremd- und Zweitsprache*. Er enthält die Vorträge der Konferenz **Fachsprachenunterricht: Lehren und Lernen am Beispiel des Polnischen als Fremdsprache**, die am 3. und 4. Juni 2016 an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) und am Collegium Polonicum in Słubice stattfand. Die erste Konferenz zum Thema Fachsprachenunterricht Polnisch richtete im Mai 2015 das Sprachenzentrum der Technischen Universität Darmstadt aus. Die Tagung in Frankfurt (Oder) / Słubice war eine Folgekonferenz: Es wurden die in Darmstadt angeschnittenen Themen aufgegriffen, und es kamen neue hinzu. Daraus wurde inzwischen eine Konferenzreihe, die aufgrund des großen Interesses fortgesetzt werden soll: Die nächste Konferenz zum Thema **Sprachmediation und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht Polnisch** ist für Juni 2017 in Darmstadt geplant.

Eine Sprache ist nicht nur ein Mittel zur Kommunikation. Sie bestimmt unser Denken und Handeln und ist Ausdruck unserer Identität und Kultur. Daher ist das Themenspektrum im vorliegenden Band sehr weit: Es reicht von der Grammatikvermittlung im Fachsprachenunterricht und der Theorie und Praxis des berufsorientierten PaF-Unterrichts, über die juristische Fachübersetzung und die Arbeit am Polnisch-Deutschen / Deutsch-Polnischen Parallelkorpus bis hin zur Rolle der Werbung im Unterricht und zur Analyse des geschlechtlichen Identitätsbildes der Frauen in der polnischen Fernsehwerbung als Konkretisierung ausgewählter Aspekte des Kanons interkultureller Inhalte.

Es gibt gute Gründe sich näher mit dem Thema „Polnisch als Fachsprache“ zu beschäftigen. Wir erleben zurzeit ein Europa im Umbruch. Durch Globalisierung und Migration wird Europa mehrsprachig und multikulturell. Die Vielfalt der Sprachen scheint auf den ersten Blick in der globalisierten Welt eine Barriere für Kommunikation und Mobilität, vor allen Dingen in Wissenschaft und Wirtschaft darzustellen. Die naheliegende Entscheidung für eine *lingua franca* Englisch greift jedoch entschieden zu kurz. Bedeutet dies, dass der Fachsprachenunterricht in allen Sprachen außer Englisch, d.h. auch für das Polnische überflüssig wird? Eine solche Sicht vergisst die komplexen Zusammenhänge des interkulturellen Austauschs. Polen und Deutschland brauchen Menschen, die die jeweils andere Kultur, die Bildung und die Politik aus der Distanz ihrer eigenen Kultur mit einem positiven, aber kritischen Blick betrachten können, um sich dann kompetent in den gesellschaftlichen Diskurs einzumischen. Dazu genügt aus unserer Sicht kein Niveau GER A2 oder GER B1. Dazu brauchen wir Eliten, die sprachlich und das heißt auch fachsprachlich in der Lage

sind, sich im öffentlichen Diskurs verständlich zu machen. Dazu muss jedoch der Unterricht didaktisch entsprechend den Erfordernissen des Studiums und Berufslebens gestaltet werden und Studierende bei der selbständigen und professionellen Gestaltung ihrer Lernphasen unterstützt werden. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis mit dem Ziel, dass Lerner bestmögliche Urteils- und Handlungskompetenz in ihrem Berufsfeld entwickeln, steht dabei im Mittelpunkt. Mit welchen konkreten Methoden können Lerner unterstützt werden? Einige mögliche Antworten darauf finden Sie im vorliegenden Band (s. z.B. Kubicka/Małolepsza, Kołsut/Kijoch, Skura, Wiażewicz).

Eine Fachsprache wird zwar als Kommunikationsmittel definierter Personengruppen in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet, ist aber in einem breiteren Kontext eingebettet. Hinzu kommt, dass jedes Fach seine spezifische Kultur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation hat, in die Lerner einzuführen sind. Fachliches Lernen muss immer in der Sprache und mit der Sprache erfolgen, mit dem Blick auf den jeweiligen kulturellen Kontext. Im Fachsprachenunterricht innerhalb der Polonistik wird aber lexikaler Kompetenz oft eine übermäßige Bedeutung beigemessen, und die Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenz wird häufig vernachlässigt (vgl. Gębał). Der vorliegende Band möchte das gesamte Spektrum moderner didaktischer Erfordernisse aufzeigen.

Wir sind Barbara Stolarczyk zu großem Dank verpflichtet, ohne deren Hilfe der vorliegende Band in dieser Form nicht zustande gekommen wäre. Für ihre Unterstützung möchten wir uns auch bei Dr. Andreas Bahr, Dr. Tomasz Rajewicz und Ewa Bielewicz-Polakowska herzlich bedanken. Ein besonderer Dank gilt Dr. Krzysztof Wojciechowski und dem Team des Collegium Polonicum für die Mithilfe bei der Organisation der Tagung.

Wir sind auch der *Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit* dankbar, aus deren Mitteln die Konferenz und dieser Konferenzband finanziert wurden.

Ewa Bałajewska-Miglus, Thomas Vogel

Niniejszy tom jest drugim z serii *Polnisch als Fremd- und Zweitsprache (Język polski jako obcy i drugi)*. Zawiera referaty z konferencji **Nauczanie języka specjalistycznego: Nauczanie i uczenie się na przykładzie języka polskiego jako obcego**, która odbyła się w dniach 3 i 4 czerwca 2016 roku na Uniwersytecie Europejskim Viadrina we Frankfurcie nad Odrą oraz w Collegium Polonicum w Słubicach. Pierwsza konferencja na temat nauczania języka specjalistycznego na przykładzie języka polskiego jako obcego miała miejsce w maju 2015 roku w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Technicznego w Darmstadt. Konferencja we Frankfurcie nad Odrą była kontynuacją tego projektu. Podjęliśmy tematy poruszone wtedy w Darmstadt oraz dodaliśmy nowe. Właściwie to można już mówić tu o swoistej serii, która ze względu na duże zainteresowanie powinna być kontynuowana. Następną konferencja pod tytułem **Mediacja językowa i międzykulturowość w nauczaniu języka polskiego jako obcego** planowana jest na czerwiec 2017 roku w Darmstadt.

Język jest nie tylko środkiem komunikacji. Ma on ogromny wpływ na nasz sposób myślenia i działania oraz jest wyrazem naszej tożsamości i kultury. Dlatego też spektrum tematów, podjętych w niniejszej publikacji, jest bardzo szerokie. Sięga od nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego do celów specjalistycznych, od teorii i praktyki nauczania języka dla celów zawodowych poprzez rozważania na temat tłumaczenia prawniczego czy też pracy nad Polsko-Niemieckim / Niemiecko-Polskim Korpusem Równoległym aż do roli reklamy w nauczaniu języka oraz analizy obrazu tożsamości płciowej kobiet w reklamie telewizyjnej jako konkretyzacji wybranych aspektów kanonu treści interkulturowych.

Jest kilka powodów, aby zająć się bliżej tematem „polski jako język specjalistyczny”. Jesteśmy obecnie świadkami dalekosiężnych zmian w Europie. W wyniku globalizacji i migracji Europa staje się wielojęzyczna i wielokulturowa. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że wielość języków w globalnym świecie stanowi barierę dla komunikacji i mobilności, przede wszystkim w nauce i gospodarce. Jednak pozornie oczywista decyzja, że język angielski powinien stać się *lingua franca* jest zdecydowanie zbyt krótkowzroczna. Czy oznacza to, że nauczanie języka specjalistycznego w innych językach poza angielskim – dotyczy to również polskiego – jest zbędne? W tego typu myśleniu nie bierze się pod uwagę złożonych kontekstów komunikacji międzykulturowej. Polska i Niemcy potrzebują ludzi, którzy mogą spojrzeć w sposób pozytywny, a jednocześnie krytyczny na kulturę, edukację i politykę sąsiada z perspektywy swojej własnej kultury, a tym samym w kompetentny sposób włączyć się w społeczną dyskusję. Z naszego punktu widzenia nie wystarczy do tego



znajomość języka obcego na poziomie A2 lub B1. Potrzebujemy tu elit, które językowo, a zatem też fachowo, są w stanie aktywnie uczestniczyć w dyskursie publicznym. Aby to osiągnąć, zajęcia muszą odpowiadać pod względem dydaktycznym potrzebom studiów i przyszłego życia zawodowego, studentom zaś należy pomóc w samodzielnym i dobrze zorganizowanym podejściu do poszczególnych faz nauki. Główna uwaga powinna koncentrować się na połączeniu teorii i praktyki w celu jak najlepszego przygotowania studentów do podejmowania samodzielnych decyzji i działań w środowisku zawodowym. Jakie konkretne metody są tu pomocne? Przykłady możliwych odpowiedzi znajdują Państwo w niniejszej publikacji (p. np. Kubicka/Małolepsza, Kotsut/Kijoch, Skura, Wiażewicz).

Język specjalistyczny jako środek komunikacji jest co prawda ograniczony tylko do pewnych środowisk i służy przekazowi informacji odnoszących się do specyficznej sytuacji komunikacyjnej, jest jednak zanurzony w szerszym kontekście. Ponadto każda specjalność ma swoją specyficzną kulturę komunikacji ustnej i pisemnej, którą uczący się musi poznać. Uczenie specjalistyczne powinno odbywać się zawsze w danym języku i z tym językiem, z uwzględnieniem kontekstu kulturowego. W polonistycznej koncepcji językowego kształcenia specjalistycznego zbyt duży nacisk kładzie się jednak na kompetencję leksykalną, zapominając często o rozwijaniu umiejętności interpersonalnych i kompetencji międzykulturowej (por. Gębał). Niniejszy tom ma na celu pokazanie całego spektrum współczesnych wyzwań stojących przed dydaktyką.

Wielkie słowa podziękowania kierujemy do Barbary Stolarczyk, bez której pomocy niniejsza publikacja nie ukazałaby się w tej formie. Za wszechstronne wsparcie dziękujemy również serdecznie dr. Andreasowi Bahrowi, dr. Tomaszowi Rajewiczowi i Ewie Bielewicz-Polakowskiej. Szczególne podziękowanie składamy dr. Krzysztofowi Wojciechowskiemu oraz pracownikom Collegium Polonicum za pomoc przy organizacji konferencji.

Dziękujemy również serdecznie *Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej* za finansowe wsparcie konferencji i tomu pokonferencyjnego.

Ewa Bağfajewska-Miglus, Thomas Vogel

# Gramatyka w nauczaniu języka polskiego do celów specjalistycznych

Małgorzata Gębka-Wolak  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Der Artikel konzentriert sich auf die Bedeutung und die Rolle der Grammatik im Fachsprachenunterricht Polnisch. Im ersten Teil werden die extralingualen Kriterien zur Materialauswahl für Grammatikprogramme vorgestellt, d.h. die Kriterien, die dem Kurstyp und den Kommunikationsbedürfnissen der Teilnehmer entsprechen. Der zweite Teil befasst sich mit dem funktionalen Grammatikunterricht, der im engen Zusammenhang mit der Dekodierung und Kodierung von Fachtexten realisiert werden kann.

## 1. Wprowadzenie

Po latach dyskusji nad znaczeniem gramatyki w nauczaniu języka obcego (Allen & Widdowson 1983; Janowska 2002; Seretny & Lipińska 2005: 111-117) współcześnie nie budzi wątpliwości stwierdzenie, że uczenia gramatyki nie wolno zaniedbywać. Kompetencja lingwistyczna, a w jej obrębie kompetencja gramatyczna, jest bowiem składnikiem kompetencji komunikacyjnej. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* czytamy:

Aby skutecznie realizować swoje zamierzenia komunikacyjne, użytkownicy/uczący się języka muszą umieć stosować opisane wyżej umiejętności ogólne wraz z – bezpośrednio związaną z samym językiem – kompetencją komunikacyjną. Na kompetencję komunikacyjną w tym węższym rozumieniu składają się:

- kompetencje lingwistyczne,
- kompetencje socjolingwistyczne,
- kompetencje pragmatyczne (ESOKJ: 99). [...] Kompetencja gramatyczna, czyli umiejętność budowania zdań przekazujących znaczenia, stanowi kluczowy składnik kompetencji komunikacyjnej (131).

Z takiego ujęcia kompetencji wyływa z kolei – w literaturze dobrze uargumentowana, a w praktyce coraz powszechniej stosowana – zasada nauczania gramatyki nie jako celu samego w sobie, lecz jako środka do realizacji celów komunikacyjnych (Janowska 2004: 47; Seretny & Lipińska 2005: 117). Innymi słowy, gramatyka w nauczaniu języka obcego zajmuje bardzo ważne miejsce, jej rola jest jednak służebna.

Prezentowany artykuł rozważania na temat gramatyki przenosi na grunt nauczania języka polskiego używanego do celów specjalistycznych, a więc w komunikacji związanej z wykonywaną pracą zawodową. Dodajmy, że w odniesieniu do niektórych sfer życia zawodowego można mówić o nauczaniu języka specjalistycznego, traktowanego jako: „skonwencjonalizowany system semiotyczny, bazujący na języku naturalnym i będący zasobem wiedzy specjalistycznej” (Lukszyn 2005: 40). W takim rozumieniu językiem specjalistycznym byłby np. język prawny. Jest on bowiem świadomie kształtowanym przez akty prawne i praktykę legislacyjną podsystemem polszczyzny, o swoistej leksyce i składni, bazujących na systemie polskiego języka ogólnego (Malinowski 2006: 235). Wyrażenie *język polski do celów specjalistycznych* uznajemy tym samym za zakresowo szersze niż wyrażenie *język specjalistyczny*, obejmujące wszelkie przejawy komunikacji zawodowej, także te mniej skonwencjonalizowane i nietworzące systemu, wymagające jednak znajomości wiedzy specjalistycznej i przekazujące ją za pomocą terminologii, jak to ma miejsce np. w handlu, gastronomii czy transporcie.

W kontekście zarysowanego wyżej rozumienia miejsca gramatyki w dydaktyce języków obcych powstaje pytanie, w jaki sposób w ramach nauczania języka polskiego do celów specjalistycznych sprostać zadaniu wyznaczonemu nauczaniu gramatyki, tj. budowaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się. Ograniczone ramy artykułu zmuszają do wyboru omawianej problematyki. Tekst będzie więc skoncentrowany wokół kwestii naszym zdaniem podstawowych, a mianowicie – ustalania zawartości programu gramatycznego na kursy języka polskiego do celów specjalistycznych i realizacji postulatu służebności gramatyki w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej. W pierwszej części artykułu zostaną przedstawione zewnątrzjęzykowe kryteria doboru materiału, tj. kryteria wiążące się z typem kursu i potrzebami komunikacyjnymi jego uczestników (p. 2.). W drugiej części skupimy się natomiast na postulatcie podporządkowania gramatyki komunikacji, co realizuje się m.in. przez uczenie gramatyki w ścisłej korelacji z uczeniem dekodowania i kodowania tekstów specjalistycznych (p. 3.).

## **2. Program gramatyczny jako odpowiedź na potrzeby uczących się**

W literaturze podkreśla się, że kursy specjalistyczne różnią się od ogólnych tym, że ich podstawowym zadaniem jest zaspokajanie potrzeb językowych uczestników zajęć, a więc przygotowanie do komunikowania się w danym środowisku zawodowym

(Łuczak 2009: 291). Tym samym dobór zagadnień do programów gramatycznych kursów specjalistycznych musi być skorelowany z profilem uczących się języka polskiego i rodzajem kursu, w którym uczestniczą. Przekłada się to na zastosowanie w procesie decyzyjnym następujących hierarchicznych kryteriów doboru materiału gramatycznego:

1. poziom znajomości języka polskiego,
2. typ kursu (akademicki/zawodowy/ogólny z elementami specjalizacji),
3. potrzeby komunikacyjne uczących się.

### **2.1. Poziom znajomości języka**

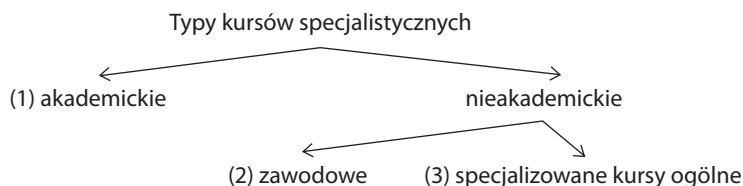
Pierwsze kryterium doboru materiału jest oczywiste. Ujmując rzecz bardzo ogólnie, wraz ze zwiększaniem się poziomu znajomości języka polskiego program gramatyczny z nastawionego na zapoznanie uczących się z fleksją polszczyzny ewoluje w kierunku skoncentrowanego na słowotwórstwie i składni. Zagadnienia, które powinniśmy omówić podczas kursu, można wytypować na podstawie *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* (Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny & Turek 2011).

Należy zwrócić uwagę na to, że dotychczasowy dorobek polonistycznej glottodydaktyki specjalistycznej uwzględnia przede wszystkim uczących się znających język polski na poziomie co najmniej B1. Do takich odbiorców są adresowane nie tylko starsze, ale także najnowsze podręczniki do nauki specjalistycznego języka polskiego jako obcego, na przykład seria Edukacja – Praca – Integracja wydana przez szkołę językową Linguae Mundi, obejmująca trzy pozycje: *Opiekuję się osobą starszą* (Wiśniewska & Mijas 2015), *Wybieram gastronomię* (Wiśniewska, Mijas, Kokot & Jasnos 2015), *Chcę pracować w Polsce* (Wiśniewska, Kokot, Jasnos & Busiło 2015). Z kolei podręcznik *O biznesie po polsku* (Kowalska 2008) jest przewidziany na poziomie B1 i B2, a zapoznający z językiem medycznym podręcznik *Co panu dolega?* – na poziom B2/C1 (Chłopicka-Wielgos, Pukas-Palimąka & Turek-Fornelska 2015). Programy gramatyczne przeznaczone dla odbiorców językowo zaawansowanych obejmują więc zagadnienia związane przede wszystkim z budową zdania. Przykładowo w podręczniku *O ekonomii po polsku* (Szalc-Mays & Długosz 1999), adresowanym do odbiorcy językowo zaawansowanego w stopniu średnim, uwzględniono następujące tematy gramatyczne: imiesłowy, strona bierna czasowników, formy bezosobowe czasowników, liczebniki, tryb rozkazujący, rzeczowniki odczasownikowe, zdania złożone współrzędnie, równoważniki zdań, mowa zależna, zdania złożone podrzędnie (celowe, przyczynowe, warunkowe, przyzwalające), prefiksy i ich funkcje. Do materiału przeznaczonego na niższe poziomy zaawansowania autorzy podręczników powracają przez na przykład włączenie tablic gramatycznych prezentujących odmiany poszczególnych części mowy (Kowalska 2008: 191-198).

## 2.2. Typ kursu

Na kolejnym etapie procesu decyzyjnego należałoby wziąć pod uwagę typ prowadzonego kursu specjalistycznego. Podstawowe typy kursów przedstawia schemat 1.

Schemat 1.



Kursy specjalistyczne dzieli się przede wszystkim na akademickie i nieakademickie. Kursy akademickie są kierowane do osób podejmujących studia lub studiujących, a więc dopiero przygotowujących się do pracy zawodowej, a także do tłumaczy z danej dziedziny. Ze względu na stopień nasycenia treściami ściśle specjalistycznymi kursy nieakademickie można z kolei podzielić na przeznaczone dla specjalistów, tzw. kursy zawodowe (jak na przykład dla służb ratowniczych, do których kierowany jest niedawno wydany *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* (Majewska-Wójcik, Smoleń-Wawrzusiszyn, Račáková & Olchowa 2016), i przeznaczone dla osób, które nie są specjalistami, ale – podobnie jak rodzimi użytkownicy języka – żeby funkcjonować we współczesnym biurokratyzowanym świecie, w którym króluje ekonomia i technika, muszą rozumieć dyskurs specjalistyczny choćby w stopniu podstawowym. Te ostatnie są więc specjalizowanymi kursami ogólnymi. Przykładowo są to kursy adresowane do imigrantów, którzy muszą poznać podstawy urzędowej odmiany polszczyzny.

Do każdego z wyróżnionych typów kursów należałoby dopasować odpowiedni program gramatyczny, odpowiadający umiejętnościom i oczekiwaniom uczących się. Różnica między programami polegałaby na zakresie uwzględnianego materiału gramatycznego, eksplicytności jego prezentacji i realizowanym celu. Kursy akademickie obejmowałyby więcej materiału, który byłby opatrzony komentarzem objaśniającym zjawiska systemowe. Dostarczałyby więc wiedzy wyraźnej o systemie, co wymagałoby stosowania metajęzyka dyscypliny. W ten sposób jest prezentowany materiał na przykład we wspomnianym wyżej podręczniku *O ekonomii po polsku* (Szelc-Mays, Długosz 1999). Zagadnienia gramatyczne są zresztą przedstawiane w wydzielonych częściach podręcznika, zatytułowanych „Ekonomicznie o języku...”, co w świetle postulatu korelacji gramatyki z komunikacją jest rozwiązaniem dyskusyjnym. Blok gramatyczny rozpoczyna prezentacja odpowiedniego fragmentu systemu gramatycznego w postaci rozbudowanego komentarza objaśniającego zasady tworzenia danego wyrażenia i jego funkcję. Dalej następują ćwiczenia wykorzystujące dryle transformacyjne. Co ważne, materiał leksykalny ćwiczeń jest ściśle zwią-

zany z problematyką prezentowaną w poprzedzającym część gramatyczną rozdziale tematycznym.

Rozbudowany blok gramatyczny powinny też zawierać akademickie kursy języka prawnego. Kluczem do zrozumienia systemu prawnego obowiązującego w Polsce i porównania go z systemem innego kraju jest bowiem umiejętność czytania i interpretowania językowo bardzo skomplikowanych tekstów prawnych. Intuicja językowa musi być wspomagana omawianiem zasad budowania wypowiedzi prawnej i solidnymi ćwiczeniami leksykalno-składniowymi.

Z kolei kursy zawodowe i specjalizowane ogólne realizowałyby tzw. minimalistyczny program gramatyczny, pokazujący system w działaniu, automatyzujący zachowania językowe, a więc budujący namiastkę wiedzy jasnej o języku. Postulat ten realizują na przykład podręczniki z serii Edukacja – Praca – Integracja, wydanej przez szkołę językową *Linguae Mundi*. Gramatyka nie tylko nie jest w nich obecna eksplicytnie (brak komentarzy, tabel, schematów), ale także jest wyraźnie podporządkowana komunikacji. Do ćwiczeń, co ważne – wkomponowanych w poszczególne rozdziały tematyczne – wybrane zostały bowiem tylko takie zagadnienia, które ściśle wiążą się z wprowadzaną leksyką i prezentowanymi sytuacjami komunikacyjnymi. Na przykład w podręczniku *Opiekuję się osobą starszą* liczba mnoga rzeczowników niemeńskoosobowych jest utrwalana przy okazji poznawania nazw części ciała (Wiśniewska & Mijas 2015: 12), tworzenie rzeczowników od wyrażen przyimkowych pokazane jest na materiale dotyczącym lekarstw (15), a tryb rozkazujący jest powiązany z problematyką udzielania pierwszej pomocy (84). Warte podkreślenia jest to, że inaczej niż na kursach akademickich, w programie gramatycznym dominują zagadnienia morfologiczne. Kompetencje składniowe uczestnicy kursów mają nabyć głównie w praktyce, podczas słuchania, czytania i uzupełniania tekstów.

Propozycją pośrednią między programem akademickim, prezentującym gramatykę eksplicytnie, a programem minimalistycznym, całkowicie podporządkowującym gramatykę celom komunikacyjnym, jest program zastosowany w podręczniku *Polski w pracy* (Jasińska, Szymkiewicz & Małolepsza 2010), kierowanym do osób znających język polski na poziomie A1+. Gramatyka jest tu prezentowana zasadniczo w ćwiczeniach, jednak po każdym module został umieszczony blok pn. „Bilans”, syntetycznie i wyłącznie w postaci konstrukcji, tabel i schematów przedstawiający omówione zagadnienia językowe.

Jest jasne, że trudno ustalić uniwersalny zestaw zagadnień, które powinien zawierać minimalistyczny program gramatyczny. Jeśli chodzi o zakres uwzględnianego materiału gramatycznego, z programów minimalistycznych warto wyłączyć mniej produktywnie czy trudniejsze w odbiorze środki wariantywne. Z powodzeniem można na przykład zrezygnować z wprowadzania konstrukcji z imiesłowami przysłówkowymi współczesnymi i uprzednimi, gdyż zastępują je łatwiejsze do tworzenia i dekodowa-

nia zdania. Rodzi się jednak pytanie, czy można zrezygnować ze wszystkich środków gramatycznych, które w literaturze są wymieniane jako podnoszące trudność tekstu (Gruszczyński & Ogrodniczuk 2015: 46-76), np. konstrukcji nominalnych, strony biernej, konstrukcji z negacją. Wydaje się, że nie. Współczesne polskie teksty specjalistyczne nie są bowiem redagowane zgodnie ze standardami *plain language*, czyli prostego języka, prostej polszczyzny, dlatego warunkiem ich zrozumienia jest właśnie umiejętność dekodowania informacji zawartej w gramatycznie trudniejszych konstrukcjach. Różnica między programem minimalistycznym a standardowym w tym zakresie będzie więc polegała na tym, że program minimalistyczny zatrzyma się na poziomie dekodowania treści, program standardowy obejmie także umiejętności jej kodowania, a więc produkcję.

### 2.3. Potrzeby komunikacyjne uczących się

Ostateczną weryfikację zagadnień gramatycznych proponowanych do realizacji podczas kursu specjalistycznego przeprowadzamy, uwzględniając potrzeby komunikacyjne uczących się. W odniesieniu do kursów specjalistycznych w literaturze przedmiotu funkcjonuje obrazowe określenie, że są to kursy „szyte na miarę”, tj. dostosowane do oczekiwań uczących się. Tym samym i gramatyka musi być tu „szyta na miarę”, czyli powinna uwzględniać wszystkie te zagadnienia, które są niezbędne do komunikacji w sytuacjach, których uczestnikami będą nasi studenci. Jak wspomniano wyżej, gramatyka jest środkiem do osiągnięcia celu. Cel ten wyznaczają nam właśnie sytuacje komunikacyjne i gatunki wypowiedzi podstawowe dla danego specjalistycznego użycia języka.

Istotne jest więc skorelowanie programu gramatycznego z odmianami i stylistycznymi rejestrami polszczyzny, z którymi będą mieli do czynienia uczący się języka polskiego. Chodzi przede wszystkim o następujące dychotomie: język mówiony – język pisany, rejestr nieformalny – rejestr formalny, styl naukowy – styl nienaukowy, styl urzędowy (urzędnik) – styl nieurzędowy (petent).

Dobierając zagadnienia do programu gramatycznego, należy ponadto wziąć pod uwagę, czy zadaniem prowadzonego kursu specjalistycznego jest nauczenie zarówno dekodowania, jak i kodowania wypowiedzi określonego typu, czy też wystarczy, że zatrzymamy się na poziomie dekodowania treści.

Jeśli celem naszego kursu będzie przygotowanie uczących się do czytania ze zrozumieniem internetowych witryn urzędów, w programie gramatycznym konieczne będzie zawarcie informacji o budowie rozwiniętego zdania pojedynczego, ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska nominalizacji. Przy czym w programie minimalistycznym skoncentrujemy się na odczytywaniu podstawowych informacji, zgodnie ze schematem: KTO ROBI CO. Na przykład ze zdania *Nadanie obywatelstwa polskiego następuje na wniosek cudzoziemca* uczący się musi odczytać, że *to cudzoziemiec wypełnia i składa w urzędzie wnioszek*. Z kolei w przypadku rzeczowników odca-

sownikowych zadaniem uczącego się na kursach nieakademickich będzie identyfikacja czynności nazywanej rzeczownikiem, np. pokazujemy, że *zwolnienie z opłat* to znaczy 'nie płacisz', *procedura rejestracji* – to znaczy 'jak rejestrować'. Program standardowy, przygotowujący uczących się do budowania wypowiedzi zawierających rzeczowniki odczasownikowe, obejmowałby natomiast szerszą prezentację mechanizmu zamiany konstrukcji czasownikowej na rzeczownikową i odwrotnie, tj. pokazanie regularności, zob. *ktoś zwolnił kogoś z czegoś* > *zwolnienie kogoś z czegoś*, jak i różnic łączliwości rzeczownika w stosunku do łączliwości czasownika, zob. *ktoś orzeka coś* > *orzeczenie czegoś o czymś przez kogoś*.

Przygotowanie uczestnika kursu do czytania informacji zawartych w instrukcjach wymaga z kolei zapoznania go z: 1) formami czasownika *powinien*, w programach minimalnych wystarczy znajomość form 3. osoby, tj. *pracownik powinien*, 2) formami trybu rozkazującego, np. *wybierz dostępną kartę elektroniczną*, 3) konstrukcjami z czasownikami niełączącymi się z podmiotem, typu *trzeba, należy*, np. *Do splotowania naczyń należy stosować odpowiedni płyn nabłyszczający*, 4) konstrukcjami nieosobowymi z *się*, typu *zabrania się, poleca się*. W programie standardowym dodatkowo warto zwrócić uwagę na synonimie składniową typu *w przypadku czego* > *gdy/kiedy coś się stanie*, np. *w przypadku zauważenia usterek w pracy urzędnika* > *gdy zauważysz usterki w pracy urzędnika, w miarę potrzeby* > *gdy będzie potrzeba*.

Źródłem wiedzy na temat środków gramatycznych używanych w tekstach przynależnych do poszczególnych odmian, rejestrów polszczyzny i gatunków są z jednej strony podręczniki i opracowania naukowe, z drugiej – własna intuicja i praktyka językowa. Warto jednak oba te źródła poddać weryfikacji empirycznej. Najlepszym sposobem byłoby odwołanie się do podkorpusów specjalistycznych i poddanie ich systematycznej analizie pod kątem zastosowanych środków językowych. Nie dysponujemy co prawda ogólnie dostępnymi podkorpusami specjalistycznymi, mamy jednak do dyspozycji narzędzia, które pozwalają takie podkorpusy samodzielnie zgromadzić i wstępnie opracować. Mam na myśli programy do gromadzenia (DSpace), anotowania (Inforex) i przeszukiwania korpusów przygotowane w ramach polskiej części ogólnoeuropejskiej infrastruktury naukowej CLARIN-PL.

### **3. Gramatyka jako narzędzie do kształcenia kompetencji komunikacyjnej**

Przejdziemy teraz do kwestii traktowania programu gramatycznego jako narzędzia do kształcenia kompetencji komunikacyjnej uczących się. Innymi słowy, chodzi o sfunkcjonalizowane nauczanie gramatyki. W praktyce postulat ten realizujemy przez uczenie gramatyki w ścisłej korelacji z uczeniem dekodowania i kodowania tekstów specjalistycznych. W tym zakresie pragnę zwrócić uwagę na dwa obszary



interesującej nas korelacji: 1) gramatykę jako immanentną część jednostek leksykalnych, 2) sposoby wyrażania relacji składniowych między jednostkami leksykalnymi.

### 3.1. Gramatyka wbudowana w jednostki leksykalne

Rozpocznę od przypomnienia kwestii ściśle związanych z miejscem gramatyki w strukturze języka. Jedna z najprostszych definicji języka mówi, że język to słownik, tj. zbiór znaków prostych, plus gramatyka. Gramatyka zapewnia językowi aspekt twórczy: nie tylko imitujemy wyrażenia zapamiętane, ale także jesteśmy w stanie budować nowe. Gramatyka jest bowiem zbiorem reguł i środków służących do tworzenia ze znaków prostych znaków złożonych w ten sposób, że znaczenie takiej złożonej całości jest czymś więcej niż prostą sumą znaczeń części składowych. Dzięki gramatyce możemy komunikować treści złożone, oddalone od siebie w czasie i przestrzeni (Szuprczyńska 1989: 21-23, 73).

Ujęcie języka jako słownika z gramatyką może jednak utrwać w naszej świadomości nieprawdziwy sąd, zgodnie z którym słownik i gramatykę należy traktować jako byty niezależne. To z kolei na gruncie glottodydaktyki prowadzi do równie uproszczonego stwierdzenia, że gramatyki i słownika uczymy niezależnie. Tymczasem nie ulega wątpliwości, że każdy znak prosty ma określoną formę, treść i – co np. w słownikach, zwłaszcza dwujęzycznych, często się pomija – syntaktykę. Oznacza to, że część informacji gramatycznej jest immanentną częścią znaku prostego. Reguły gramatyczne wbudowane w znak prosty i te pozwalające łączyć znaki proste w złożone są wzajemnie zależne i zhierarchizowane. Tym samym w nauczaniu języka polskiego, w tym także do celów specjalistycznych, program leksykalny i gramatyczny powinny być ze sobą ściśle powiązane. Realizacja powyższego postulatu wymaga kompleksowego uczenia leksyki. Poszczególne jednostki leksykalne powinny być wprowadzane wraz z całościową informacją o ich fleksji i składni. Mówiąc o syntaktyce jednostki, mam na myśli informacje co najmniej 3 typów: o wymaganiach składniowych, ograniczeniach leksykalno-składniowych, a także właściwościach linearnych. Krótko rozwinę tę kwestię.

Dla czasowników, rzeczowników i przymiotników należących do systemu języka polskiego bardzo ważnym elementem opisu syntaktyki jest informacja o ich rekcji, tj. koniecznych uzupełnieniach i wymaganiu przypadku lub przyminka, np. *wypełnić formularz, zgodzić się na pracę w nocy, zapraszam na podpisanie umowy*, a w szerszym ujęciu – także o możliwych rozwinięciach jednostki w postaci konstrukcji z bezokolicznikami, np. *należy podać adres, proszę uzupełnić dokumenty, chciałbym zapytać o urlop*, i zdań zależnych, np. *dowiedziałem się, że szkolenie BHP jest obowiązkowe, nie wiem, gdzie złożyć dokumenty*.

W materiałach do nauczania języka polskiego i do celów ogólnych i specjalistycznych zwykle pamięta się o podaniu wymagań czasownika. Mniej systematycznie

obecna jest natomiast – z punktu widzenia budowania komunikatów równie istotna – informacja o łączliwości rzeczowników i przymiotników.

W tabeli 1. podaję kilka przykładowych rzeczowników, które w słownikach dodawanych do materiałów dydaktycznych powinny być opatrzone rozbudowaną i eksplicytną informacją o swojej podstawowej łączliwości. Kolumna pierwsza zawiera przykładowe rzeczowniki, wybrane z podręcznika „O biznesie po polsku” (Kowalska 2008), w którym dla rzeczowników nie ma postulowanej w tym opracowaniu informacji składniowej. W kolumnie drugiej została podana podstawowa łączliwość jednostki, z ewentualnym komentarzem na temat ograniczeń dystrybucji. W kolumnie trzeciej zamieszczono zaś przykłady ilustrujące użycie omawianych jednostek. Przykłady pochodzą z Narodowego Korpusu Języka Polskiego (dalej: NKJP).

Tabela 1. Rekcja wybranych rzeczowników

<b>Rzeczownik</b>	<b>łączliwość</b>	<b>Przykład</b>
<i>specjalista</i> <i>dyrektor</i> <i>minister</i> <i>sekretarz</i> <i>fachowiec</i> itp. funkcje	<i>ds. = do spraw</i> (jakich/czego) stanowisko lub kompetencje  <i>od czego</i> (dopełniacz) kompetencje	<i>Była specjalistką ds. międzynarodowych w zespole premiera Jerzego Buzka.</i> NKJP  <i>Podczas spotkania z zastępcą dyrektora ds. medycznych otrzymałam ustne zapewnienie [...]</i> NKJP  <i>[...] przez wiele lat, jako specjalista od spraw międzynarodowych, pracował w Komitecie Centralnym Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego.</i> NKJP  <i>Córka Nory Ney, Joanna, jest dyrektorem od public relations w Film Society.</i> NKJP
<i>pełnomocnik</i>	<i>kogo/czego + ds. = do spraw</i> (jakich/czego) często stanowisko lub kompetencje  <i>czego + od czego</i> (dopełniacz) kompetencje	<i>O dofinansowanie do turnusu rehabilitacyjnego mogą ubiegać się osoby niepełnosprawne zgodnie z uchwałą nr 13 pełnomocnika rządu ds. osób niepełnosprawnych.</i> NKJP  <i>[...] dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniem profesjonalści: był pełnomocnik od spraw problematyki alkoholowej [...]</i> NKJP

Rzeczownik	Łączliwość	Przykład
<i>doradca</i>	<i>kogo + ds. = do spraw (jakich/czego)</i>	<i>Jerzy Marek Nowakowski został wczoraj głównym doradcą premiera ds. międzynarodowych. NKJP</i>
<i>zespół</i>	<i>ds. = do spraw (jakich/czego)</i>	<i>Listę negatywną skompletował zespół ds. weryfikacji leków. NKJP</i>
<i>oferta</i>	<i>na co (biernik)</i>	<i>5 lipca 2004 odbędzie się otwarcie ofert na budowę kanalizacji po północnej stronie Traktu Brzeskiego. NKJP</i>
<i>partner</i>	<i>do czego (dopełniacz) w czym (miejsownik) w spółce, pracy, firmie, branży, biznesie, programie, negocjacjach, interesach</i>	<i>Przynajmniej równie ważne jest pozyskanie stałego partnera do realizacji projektu. NKJP Partnerzy w interesach zyskują pewność, że zawierają umowę z poważnym kontrahentem. NKJP</i>
<i>wspólnik</i>	<i>w czym (miejsownik) interesach, biznesie, firmie, kancelarii, spółce</i>	<i>Mieczysław Wilczek, niegdyś przyjaciel Sekuły i jego wspólnik w interesach, mówi, że przed rokiem Ireneusza dopadł wylew. NKJP</i>
<i>dostępność</i>	<i>do czego (dopełniacz) do urzędu, sądów, służby zdrowia, świadczeń finansowych</i>	<i>Kwestia finansowania i zasad dostępności do świadczeń opieki zdrowotnej wymaga w Polsce poważnej debaty. NKJP</i>

Dodam, że informacja o rekcji jest szczególnie istotna w odniesieniu do tych jednostek, których rekcja w użyciu specjalistycznym różni się od tej niespecialistycznej. Różnicę rekcji obserwujemy na przykład w odniesieniu do jednostki *skarga*. W języku ogólnym ma ona znaczenie ‘obwinianie kogoś’ i łączy się z wyrażeniem przyimkowym *na kogo/na co*, fakultatywnie także z wyrażeniem *od kogo* (WSJP), np. *mnożyły się skargi od mieszkańców kamienicy na źle działające oświetlenie klatki schodowej*. W języku prawnym jednostka *skarga* ma znaczenie: ‘środek kontroli w postępowaniu administracyjnym’. Poza łączliwością znaną w polszczyźnie ogólnej, tj. z przyimkiem *na* + biernik, np. *skarga na postanowienie referendum*, w tekstach prawnych jednostka ta jest używana także z przyimkiem *o* + biernik, np. *skarga o wznowienie wyroku, skarga o stwierdzenie niezgodności z prawem prawomocnego orzeczenia* (k.p.c.).

W odniesieniu do specjalistycznych użyc polszczyzny równie ważna jest informacja o leksykalnych ograniczeniach łączliwości jednostek, czyli o ich kolokacjach. Trzeba

przy tym pamiętać, że odmienność łączliwości leksykalnej uwidacznia się na dwóch płaszczyznach. Po pierwsze, chodzi o różnicę między użyciami ogólnymi a specjalistycznymi. Na przykład wyraz *kara* w tekstach ogólnych jest ośrodkiem m.in. takich wyrażień, jak *ponieść karę*, *kara kogoś nie minie*, a w tekstach prawnych najczęściej występuje w wyrażeniu *podlegać karze + czego*, np. *grzywny*, *ograniczenia wolności*. Po drugie różnice łączliwości widzimy w obrębie użyc specjalistycznych, tj. pomiędzy dziedzinami. Stwierdzenie to zilustruję na przykładzie jednostki *oferta*. Do ważnych kolokacji słowa *oferta* w dziedzinie turystyki można zaliczyć np. *skorzystać z oferty (czegoś)*, *przygotować ofertę*, *wysłać ofertę*, *przeglądać ofertę*, *prezentować ofertę*. Z kolei w obszarach biznesowych, w których jednym z istotnych działań jest organizacja przetargów, pierwszoplanowymi kolokacjami jednostki *oferta* są wyrażenia *ogłosić nabór ofert na coś*, *konkurs ofert na coś*, *składać ofertę*, *przyjąć ofertę*, *odrzuć ofertę*.

Syntaktyka przynależna jednostce leksykalnej obejmuje ponadto informację na temat linearyzacji danej jednostki (szyku) w ciągu innych jednostek w wypowiedzeniu, a w odniesieniu do jednostek wielosegmentowych – informacje także na temat uporządkowania poszczególnych jej segmentów. Wprowadzając wielosegmentowe wyrażenia specjalistyczne, musimy sygnalizować, czy istnieje możliwość wzajemnego przestawienia segmentów, jak np. *oprocentowanie zmienne*, np. *Oprocentowanie zmienne rachunku oszczędnościowego IKE wzrosło o 0,5 punktu proc. i wynosi obecnie 4 proc. w skali roku*. (NKJP), i *zmienne oprocentowanie*, np. *Co ciekawe, państwowa pożyczka ma zmienne oprocentowanie, uzależnione od wyników firmy*. (NKJP), czy też układ linearny segmentów nie podlega żadnym zmianom, jak np. w wyrażeniach *zdolność kredytowa*, *lokata terminowa*, *przemysł lekki*, *przemysł ciężki*, *czyn zabroniony*, *termin zawity*.

Podsumowując ten fragment rozważań, należy podkreślić, że gramatyki w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest więcej, niż na pierwszy rzut oka mogłoby nam się wydawać. Jeśli uczymy leksyki, a na poznawaniu tej koncentrujemy się podczas kursów specjalistycznych, to także uczymy gramatyki, ale przede wszystkim takiej, która jest wbudowana w słownik. Uczymy informacji o fleksji i wymaganiach jednostek, ich kolokacjach oraz uporządkowaniu linearnym. W tym miejscu trzeba zasygnalizować, że istnieje potrzeba przygotowania zestawów leksyki specjalistycznej, które zawierałyby wspomniane całościowe informacje gramatyczne. Leksykony terminologiczne zwykle je bowiem pomijają. Z kolei w ogólnych słownikach języka polskiego jednostki specjalistyczne są notowane wybiórczo i nie zawierają pełnych danych syntaktycznych. Jak dotąd najpełniejszą informację gramatyczną odnotowuje internetowy *Wielki słownik języka polskiego* (<http://www.wsjp.pl/>). Minusem jest to, że słownik nie jest jeszcze ukończony, a ponadto jest słownikiem ogólnym, a nie specjalistycznym. Niezbędne jest więc uzupełnianie danych słownikowych informacją wyekscerpowaną z korpusów tekstów. Doraźnie pomocne są działające korpusy,

przede wszystkim Narodowy Korpus Języka Polskiego i codziennie aktualizowany korpus FRAZEO. I tu powraca problem wcześniej zasygnalizowany, a mianowicie potrzeba przygotowania korpusów tekstów specjalistycznych, które byłyby źródłem rzetelnej wiedzy o specjalistycznych odmianach języka polskiego.

### **3.2. Sposoby wyrażania relacji składniowych między jednostkami leksykalnymi**

Relacje składniowe są drugim ważnym obszarem gramatyki, który bezpośrednio wiąże się z kodowaniem i dekodowaniem treści. Przekonuje nas o tym prosty test, polegający na połączeniu dwóch zdań prostych różnymi wskaźnikami zespolenia, co skutkuje zróżnicowaniem przekazywanych treści, np. *Nie czuję się najlepiej. Zostają w domu.*: *Nie czuję się najlepiej i zostają w domu*, *Nie czuję się najlepiej, więc zostają w domu*, *Ponieważ nie czuję się najlepiej, zostają w domu*, *Jeśli nie czuję się najlepiej, zostają w domu*, *Nie czuję się najlepiej, kiedy zostają w domu*, *Kiedy nie czuję się najlepiej, zostają w domu*, *Nie czuję się najlepiej, mimo że zostają w domu*, *Jak tylko nie czuję się najlepiej, to zostają w domu*.

Jak wiadomo, relacje składniowe w języku polskim są ustanawiane za pomocą związków zgody, rządu i przynależności, wskaźników zespolenia, a także – w mniejszym zakresie – za pomocą szyku. Kształceniu umiejętności rozpoznawania zależności między składnikami i dekodowania treści dobrze służą wszelkie ćwiczenia na rozumienie tekstu pisanego i słuchanego. Mogą to być na przykład zadania z lukami, przy czym nie będziemy uzupełniać całych wyrazów, ale ich części gramatyczne, żeby odtworzyć brakujący wykładnik fleksyjny związku składniowego. Uzupełnienie luki w zdaniu *Należy sprawdzić, czy cudzoziemiec pracuje legaln...* w Polsce pozwoli zidentyfikować związek czasownika z przysłówkiem *pracuje legalnie*, jednocześnie utrwali wiedzę na temat różnic w użyciu przysłówków i przymiotników. Na kursach prowadzonych zgodnie z gramatycznymi programami standardowymi uzupełnianiu mogą podlegać wskaźniki zespolenia, np. *W cv obowiązuje „odwrotna chronologia”, ... że opis wykształcenia rozpoczynamy od ostatniej ukończonej szkoły*. Bez względu na typ realizowanego programu gramatycznego przydatne będą natomiast ćwiczenia z jednostkami wyboru wielokrotnego bądź z jednostkami typu prawda/fałsz, np.

zadanie 1. Proszę zaznaczyć, czy podane zdania są prawdziwe (P) czy fałszywe (F).

*Nadanie obywatelstwa polskiego następuje na wniosek cudzoziemca. Wniosek o nadanie obywatelstwa polskiego osoby zamieszkałe legalnie w Polsce wnoszą do prezydenta za pośrednictwem wojewody właściwego ze względu na miejsce zamieszkania osoby zainteresowanej. Jeśli cudzoziemiec przebywa za granicą, to wniosek należy złożyć za pośrednictwem właściwego konsula.* (<http://www.migrant.info.pl/jak-uzyskac-obywatelstwo-polskie.html>)

1. Obywatelstwo polskie może otrzymać tylko ten cudzoziemiec, który legalnie mieszka w Polsce.
2. Cudzoziemcy, jeśli chcą mieć polskie obywatelstwo, muszą złożyć wniosek o nadanie obywatelstwa polskiego.
3. Cudzoziemiec mieszkający w Polsce wniosek o nadanie polskiego obywatelstwa kieruje do wojewody i składa w urzędzie wojewódzkim.
4. Cudzoziemiec niemieszkający w Polsce wniosek o nadanie polskiego obywatelstwa kieruje do prezydenta Polski i składa w konsulacie.

Tego typu zadania sprawdzają rozumienie treści i przyczyniają się równocześnie do kształcenia umiejętności rozpoznawania rozmaitych wykładników powiązań składniowych. Zadanie 1. zapoznaje z wykładnikiem relacji sposobowej *za pośrednictwem*, należącym do urzędowej odmiany polszczyzny.

Gdy mówimy o sposobie wiązania jednostek leksykalnych, nie możemy zapomnieć o relacjach anaforycznych. Anafora to relacja „między wyrażeniami językowymi polegająca na tym, że do znaczenia jednego z nich należy odesłanie do drugiego przy równoczesnym braku między nimi bezpośrednich związków składniowych” (Lukszyn 2005: 7). Funkcję anaforyczną pełnią przede wszystkim zaimki. Ćwiczenia dotyczące relacji anaforycznej powinny uwzględniać nie tylko takie sytuacje, w których łatwo ustalić poprzednik i następnik relacji, np. *ona i instancja odwoławcza* w przykładzie: *Sprostowania dokonuje organ, który popełnił omyłkę. Jeżeli postępowanie toczy się przed instancją odwoławczą, może ona z urzędu sprostować orzeczenie pierwszej instancji* (k.k.w., 105, 2)., ale także takie, w których potrzebna jest dogłębniejsza analiza i odwołanie się do szerszego kontekstu. Na przykład w zdaniu: *Dyrektor może zezwolić skazanemu na udział w konsultacjach i zdawanie egzaminów poza zakładem karnym, jeżeli spełnia on warunki wymienione w § 1.* (k.k.w., 131, 2), zaimek *on* możemy odnieść do dwóch rzeczowników z poprzedzającego kontekstu: *on – zakład karny, on – skazany*. Żeby rozwikłać anaforę, należy wrócić do poprzedniego paragrafu:

*Skazani mogą za zgodą dyrektora zakładu karnego uczyć się w szkołach poza obrębem zakładu karnego, jeżeli spełniają ogólnie obowiązujące wymagania w oświacie publicznej, zachowują się poprawnie oraz nie zagrażają porządkowi prawnemu.* (k.k.w., 131, 1)

Analiza treści prowadzi do wniosku, że zaimek *on* odnosi się do *skazanego*.

Jest jasne, że w programie minimalistycznym ograniczamy się do oczywistych przykładów działania anafory. Trudniejsze sytuacje zostawiamy na kursy realizujące program standardowy, np. akademickie kursy języka prawnego.

Kończąc ten fragment rozważań, pragnę dodać, że skoro to teksty specjalistyczne mają dyktować, jakie zagadnienia gramatyczne zostaną włączone do programu gra-

matycznego, z tym większą starannością trzeba je dobierać, by były reprezentatywne pod względem treści, leksyki i gramatyki.

#### 4. Podsumowanie

Wnioski płynące z przeprowadzonych rozważań zostaną zebrane w postaci poniższych punktów:

1. Zagadnienia gramatyczne na kursy języka polskiego do celów specjalistycznych należy dobierać, uwzględniając: poziom znajomości języka polskiego, typ kursu i potrzeby komunikacyjne uczących się.
2. Najważniejsze typy kursów specjalistycznych to kursy akademickie i nieakademickie. Kursy nieakademickie mogą być kierowane albo dla specjalistów, tzw. kursy zawodowe, albo do osób, które nie są specjalistami, tzw. kursy specjalizowane. Typ kursu wpływa z kolei na zawartość realizowanego programu gramatycznego. Program ten może mieć charakter standardowy (kursy akademickie) lub minimalistyczny (kursy nieakademickie). Różnica między programami dotyczy przede wszystkim eksplicytności prezentacji zagadnień i realizowanego celu. Programy minimalistyczne są nastawione na pokazanie gramatyki w działaniu, a więc gramatyka jest tu ściśle podporządkowana komunikacji. Programy standardowe poza realizacją celu komunikacyjnego mają za zadanie kształtować wiedzę wyraźną o języku. Tym samym jest w nich miejsce na refleksję metajęzykową.
3. Gramatyki należy uczyć w ściślejszej korelacji z uczeniem dekodowania i kodowania tekstów specjalistycznych. W tym celu program gramatyczny powinien być skorelowany z programem leksykalnym. Część szczegółowej informacji gramatycznej jest bowiem wbudowana w słownik, co oznacza, że gdy uczymy leksyki, uczymy też gramatyki. Drugim ważnym obszarem gramatyki, który bezpośrednio wiąże się z kodowaniem i dekodowaniem treści i jako taki powinien być uwzględniony w programie kursów standardowych i minimalistycznych, są relacje składniowe zachodzące między jednostkami leksykalnymi, przede wszystkim relacja zależności i anaforyczna.
4. Przygotowanie programów gramatycznych do nauczania języka polskiego do celów specjalistycznych wymaga odwołania się do bogatego i zróżnicowanego korpusu tekstów z danej dziedziny. Opracowanie i analiza takich korpusów na potrzeby nauczania języka polskiego do celów specjalistycznych jest pilnym zadaniem glottodydaktyki polonistycznej.

**dr hab. Małgorzata Gębka-Wolak** – adiunkt w Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Prowadzi badania dotyczące fleksji i składni współczesnego języka polskiego oraz języka polskich aktów prawnych. Jest autorką dwóch monografii naukowych oraz ponad 60 artykułów, w tym kilku poświęconych zagadnieniom gramatycznym i metodycznym w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

### **Rozwiązanie stosowanych skrótów**

k.k.w. – *Kodeks karny wykonawczy*, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. (z późniejszymi zmianami)

k.p.c. – *Kodeks postępowania cywilnego*, Ustawa z dnia 17 listopada 1964 (z późniejszymi zmianami)

CLARIN-PL – Common Language Resources & Technology Infrastructure; <http://clarin-pl.eu/pl/uslugi>

ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*

FRAZEO – Wyszukiwarka wszystkich wiadomości; <http://monco.frazeo.pl/>

NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego; <http://nkjp.pl/>

WSJP – Wielki słownik języka polskiego; <http://www.wsjp.pl/>

### **Bibliografia**

Allen, John Patrick Brierly & Widdowson, Henry G. (1983), *Gramatyka a nauczanie języka*. In: Allen, John Patrick Brierly & Corder, Stephen Pit (Eds.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, 1. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 52-100.

Chłopicka-Wielgos, Maria; Pukas-Palimąka, Danuta & Turek-Fornelska, Katarzyna (2015), *Co panu dolega?* Kraków: Fundacja Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Mikołaja Reja.

Coste, Daniel; North, Brian; Sheils, Joseph. & Trim, John (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Council of Europe.

Gruszczyński, Włodzimierz & Ogrodniczuk, Maciej (2015), *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*. Warszawa: SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny.

Janowska, Iwona (2002), *Gramatyka powraca..., Języki Obce w Szkole*, 2, 28-34.

Janowska, Iwona (2004), *Refleksyjne nauczanie gramatyki, Języki Obce w Szkole*, 6, 40-48.

Janowska, Iwona; Lipińska, Ewa; Rabiej, Agnieszka; Seretny, Anna & Turek, Przemysław (2011), *Programów nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Biblioteka LingVariów.

Jasińska, Agnieszka; Szymkiewicz, Aneta & Małolepsza, Małgorzata (2010), *Polski w pracy*. Kraków: Kolegium Języka i Kultury Polski.



- Kowalska, Marzena (2008), *O biznesie po polsku*. Kraków: Universitas.
- Lukszyn, Jerzy (Ed.) (2005), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łuczak, Aleksandra (2009), *Lekcje języka specjalistycznego z dorosłymi słuchaczami*. In: Komorowska, Hanna (Ed.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 290-302.
- Majewska-Wójcik, Anna; Smoleń-Wawrzusiszyn, Magdalena; Račáková, Anita & Olchowa, Gabriela (2016), *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Malinowski, Andrzej (2006), *Polski język prawny*. Warszawa: LexisNexis.
- Seretny, Anna & Lipińska, Ewa (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Szelc-Mays, Magdalena & Długosz, Paweł (1999), *O ekonomii po polsku*. Kraków: Wydawnictwo i Poligrafia Kurii Prowincjonalnej Zakonu Pijarów.
- Szuprzyckińska, Maria (1989), *Wstęp do językoznawstwa*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Wiśniewska, Agnieszka & Mijas, Anna (2015), *Opiekuję się osobą starszą*. Warszawa: Linguae Mundi.
- Wiśniewska, Agnieszka; Kokot, Anna; Jasnos, Marzena & Busiło, Samanta (2015), *Chcę pracować w Polsce*. Warszawa: Linguae Mundi.
- Wiśniewska, Agnieszka; Mijas, Anna; Kokot, Anna & Jasnos, Marzena (2015), *Wybieram gastronomię*. Warszawa: Linguae Mundi.

Der vorliegende Sammelband umfasst einige Beiträge der zweiten internationalen Konferenz **Fachsprachenunterricht: Lehren und Lernen am Beispiel des Polnischen als Fremdsprache**. Der Band besteht aus fünf Impulsreferaten mit Inhalten zu aktuellen sprachdidaktischen Themen sowie Workshopbeiträgen, die dem aufgaben- und berufsorientierten PaF-Unterricht, der Fachsprache Polnisch für Kulturwissenschaftler und Übersetzer sowie Kulturvermittlungsaspekten im Fremdsprachenunterricht gewidmet sind.

Niniejsza publikacja zawiera materiały z drugiej międzynarodowej konferencji **Nauczanie języka specjalistycznego: Nauczanie i uczenie się na przykładzie języka polskiego jako obcego**. Tom składa się z pięciu referatów wprowadzających do dyskusji oraz z materiałów podejmujących w sposób praktyczny kwestie zadaniowego nauczania języka polskiego dla potrzeb zawodowych, nauczania kulturoznawców i tłumaczy oraz roli edukacji międzykulturowej w dydaktyce języków obcych.

HerausgeberInnen des Bandes:

**Thomas Vogel** ist Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker. Er studierte an der Queen's University Belfast und an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Er promovierte in Kiel über den natürlichen Zweitspracherwerb von Kindern. Er ist Mitgründer und Leiter des Sprachenzentrums der Europa-Universität Viadrina und Vorstandsmitglied des Europäischen Zentrums für Angewandte Mehrsprachigkeit. Für den Erwerb des Polnischen engagiert er sich in zahlreichen Projekten vom Kindergarten bis zur Hochschule. Er ist stellvertretender Vorsitzender des Expertenbeirates des Kultusministeriums des Freistaates Sachsen für frühe Zweisprachigkeit in der deutsch-polnisch-tschechischen Grenzregion.

**Ewa Bagłaewska-Miglus** ist Romanistin und Slawistin. Das Magisterstudium hat sie an der Universität Warschau absolviert. Sie promovierte an der Georg-August-Universität Göttingen mit einer kontrastiven Studie über Syntax im Polnischen und Italienischen. Sie war jahrelang freiberuflich als Übersetzerin/Dolmetscherin und Sprachdozentin in Berlin tätig und arbeitete mit verschiedenen Einrichtungen und Institutionen zusammen. Gegenwärtig ist sie akademische Mitarbeiterin am Sprachenzentrum der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder).

HerausgeberInnen der Reihe:

**Christoph Merkelbach**, Geschäftsführer des Sprachenzentrums, Technische Universität Darmstadt

**Barbara Stolarczyk**, Sprachenzentrum, Technische Universität Darmstadt

**SHAKER  
VERLAG**

ISBN 978-3-8440-4912-1

