

KONRAD KAZIMIERZ SZAMRYK\* | UNIwersYTET W BIAŁYMSTOKU

# Potoczność w nauczaniu języka polskiego jako obcego w środowisku egzolingwalnym (na przykładzie wypowiedzi nauczycieli polonistyk tureckich)<sup>1</sup>

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, język polski w Turcji, język potoczny, potoczność, nauczanie w środowisku egzolingwalnym.

doi: <https://doi.org/10.31286/JP.00252>

## Wstęp

Niniejszy artykuł opisuje, jak nauczyciele pracujący w środowisku egzolingwalnym podchodzą do zagadnienia potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo). Jego podstawą są wywiady fokusowe i indywidualne przeprowadzone z polonistami Uniwersytetu Ankarckiego oraz Uniwersytetu Stambulskiego w Turcji. Badanie wykazało, że lektorzy mają świadomość konieczności nauczania polszczyzny potocznej, ale uczniowie poznają tę odmianę głównie dzięki samodzielnej pracy. Elementy języka potocznego rozwijane są na poziomie działań receptywnych, natomiast aktywne użycie słownictwa potocznego przez studentów postrzega się jako element ponadprogramowy. Ponadto nauczyciele Turcy często przyjmują wobec potoczności postawę uczących się, traktując nauczycieli Polaków jako posiadających większe kompetencje do nauczania odmiany potocznej.

## 1. Problematyka i cele badawcze

Potoczność w nauczaniu jpjo stała się przedmiotem zainteresowania głównie za sprawą upowszechnienia się podejścia komunikacyjnego (Tambor 2010: 312–314), w którym mniejszy nacisk kładzie się na poprawność gramatyczną, stanowiącą składową kompetencji lingwistycznej (por. Janowska 2011: 50), natomiast większy na kompetencję socjolingwistyczną<sup>2</sup>,

\* [k.szamryk@uwb.edu.pl](mailto:k.szamryk@uwb.edu.pl); ORCID: 0000-0002-0910-1209

<sup>1</sup> Artykuł powstał dzięki badaniom realizowanym w projekcie, który otrzymał finansowanie w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Regionalna Inicjatywa Doskonałości” na lata 2019–2022, nr projektu 009/RID/2018/19, kwota finansowania 8 791 222,00 zł.

<sup>2</sup> Zgodnie z teorią Lyle’a F. Bachmana kompetencja socjolingwistyczna, obok illokucyjnej, wchodzi w skład kompetencji pragmatycznej, która z kolei stanowi element kompetencji językowej (za: Serwaczak 2019: 79). Z kolei według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* kompetencje lingwistyczna, socjolingwistyczna oraz pragmatyczna składają się na językową kompetencję komunikacyjną (za: Janowska 2015: 50).

a więc dostosowanie wypowiedzi do sytuacji, tematu rozmowy, wieku i statusu rozmówców oraz relacji między nimi (Janowska 2011: 28–29; 2015: 47–50; Serwadczyk 2019: 79). Coraz częściej nauczanie jpjo przybiera sprofilowane formy, zależne od potrzeb osób uczących się (Łukaszewicz 2017: 90–91), otoczenia językowego<sup>3</sup> czy sposobu opanowania języka<sup>4</sup> (Lipińska, Seretny 2012a: 30; 2012b: 2), co przekłada się na zróżnicowanie programów oraz metod nauczania (Seretny 2015: 288).

Celem artykułu jest diagnoza, w jaki sposób kwestie polskiego języka potocznego (dalej: pjp), istotne z perspektywy dydaktyki języków międzynarodowych (Dewaele 2004) oraz nauczania endolingwalnego (Skudrzyk 1994: 4–6; 2010: 53; Tambor 2010), traktowane są przez nauczycieli i lektorów pracujących na dwóch polonistykach tureckich – na Uniwersytecie Ankarzkim oraz Uniwersytecie Stambulskim. Wybór dydaktyków z tych jednostek nie jest przypadkowy z kilku powodów. Zasadniczo tureccy nauczyciele pracują z grupami jednorodnymi narodowościowo. Uczniowie nie mają polskich korzeni<sup>5</sup>, a studia rozpoczynają rocznym kursem językowym na poziomie A1 (tur. *hazırlık* ‘przygotowanie’). Poziom biegłości językowej i postępy uczniów są dość wyrównane przez cały tok kształcenia<sup>6</sup>. Tureccy nauczyciele mają więc do czynienia z grupą cudzoziemską nauczaną w systemie akademickim w środowisku egzolingwalnym, o ograniczonej ekspozycji na język polski.

## 2. Metodologia badań i charakterystyka respondentów

W celu zebrania opinii nauczycieli na temat potoczności w nauczaniu jpjo w środowisku egzolingwalnym posłużono się metodą wywiadów grupowych i indywidualnych<sup>7</sup>. Sesje fokusowe (zogniskowane wywiady grupowe) są rodzajem dyskusji kontrolowanej przez osobę prowadzącą (w tym wypadku autora badań), która przebiega według przygotowanego wcześniej scenariusza (Maison 2001: 12). Zaliczana do badań jakościowych metoda fokusowa została zaczerpnięta z obszaru nauk społecznych (Lisek-Michalska 2013: 14–16), choć znalazła zastosowanie także na gruncie językoznawczym (Grochola-Szczepanek 2012: 19–22).

3 Rozróżnienie na środowisko endolingwalne (nauka języka jako obcego w kraju, w którym ten język jest środowiskiem codziennej komunikacji) oraz egzolingwalne (uczenie się języka obcego w kraju, w którym nie mówi się na co dzień tym językiem) wprowadził Rémy Porquier, a za nim stosowała je Louise Dabène (za: Lipińska, Seretny 2012b: 2). Nauczanie jpjo w środowisku endolingwalnym ma tę przewagę, że „pozwała studentom zweryfikować i zastosować w praktyce wiedzę i umiejętności nabyte w sali lekcyjnej. Dotyczy to zarówno sprawności językowych, jak i kompetencji socjokulturowej, uczą się w sposób bezpośredni funkcjonowania w polskim, czyli obcym im środowisku kulturowym” (Janowska 2019: 76).

4 Opanowanie języka może odbywać się w sposób: bezpośredni (w warunkach naturalnych za granicą lub w kraju ojczystym), akademicki (uczenie się w warunkach sztucznych, np. na kursach lub w szkole), a także mieszanym (nabywanie języka wzmacniane uczeniem się lub odwrotnie) (Lipińska, Seretny 2012a: 25).

5 Stambulska Polonia dzieli się na dwie grupy. Pierwszą stanowią potomkowie polskich uchodźców, którzy osiedlili się w połowie XIX wieku we wsi Adampol (od 1923 roku oficjalna nazwa to *Polonezköy*) pod Stambułem. Obecnie wieś liczy około 3 tys. mieszkańców, którzy są w pełni zasymilowani z kulturą turecką. Z kolei drugą grupę konstituuje współczesna fala imigrantów, głównie kobiet, które poślubiły Turków. Nowi imigranci nie tworzą jednolitej grupy, nie wchodzi też w głębokie relacje. Instytucjami integrującymi Polaków są jednak Konsulat RP w Stambule oraz Kościół katolicki (Kłopotcki 2010: 236–244). Wydaje się, że sytuacja Polaków w Ankarze i Izmirze jest podobna do stambulskiej.

6 Informacje o charakterze polonistyk w Ankarze i w Stambule pochodzą od autora artykułu, który w 2017 roku pracował jako wykładowca na Uniwersytecie Stambulskim, a w 2022 roku odbył staż naukowy na polonistyce Uniwersytetu Ankarzkiego.

7 Pierwotnie planowano przeprowadzenie tylko dwóch sesji fokusowych, bez wywiadów indywidualnych, jednakże dyspozycyjność respondentów była mocno ograniczona, dlatego zakładane metody badawcze musiały ulec pewnym modyfikacjom.

Jedną z ważniejszych decyzji podejmowanych na etapie planowania wywiadów stanowi precyzyjny i celowy dobór uczestników badania (Maison 2001: 51). W opisywanym przypadku wybrano nauczycieli i lektorów języka polskiego pracujących na jednej z dwóch tureckich polonistyk. W przeprowadzonych w języku polskim rozmowach wzięło udział łącznie 9 osób: 4 Turczynki, 3 Polki oraz 2 Turków. Najpierw odbyły się dwa 90-minutowe spotkania fokusowe – jedno w kwietniu 2022 roku w Ankarze, a drugie w czerwcu tego samego roku w Stambule. W sesji kwietniowej wzięły udział cztery nauczycielki języka polskiego (N1 – profesor, Turczynka, N2 – doktor, Polka, N3 i N4 – Turczynki z tytułem magistra), tworząc w ten sposób minigrupę<sup>8</sup>. Natomiast w spotkaniu stambulskim uczestniczyły trzy osoby (N5 – doktor, Turek, N6 – magister, Turek, N7 – Polka z tytułem magistra<sup>9</sup>), przy czym również w tym wypadku nie mieliśmy do czynienia z klasyczną grupą fokusową, lecz z triadą, dającą namiastkę procesów grupowych (Maison 2001: 28). Zdaniem badaczy minigrupa i triada<sup>10</sup> mają tę zaletę, że pozwalają na pogłębienie tematu, stworzenie swobodniejszej atmosfery zachęcającej do rozmów, czym przybliżają badanie do pogłębionych wywiadów fokusowych przy jednoczesnym zachowaniu podstawowej cechy wywiadów grupowych – możliwości interakcji między uczestnikami (Maison 2001: 25–26). Dodatkowo zebrany materiał uzupełniono dwoma indywidualnymi wywiadami z wykładowniczymi, które nie mogły uczestniczyć w spotkaniach grupowych (N8 – profesor, Turczynka, N9 – magister, Polka). Należy zauważyć, że mieszanie wyników badań grup fokusowych i wywiadów indywidualnych nie należy do rzadkości – jest wręcz zalecane przez teoretyków (Maison 2001: 18; Lisek-Michalska 2013: 15, 64) i stosowane w badaniach językoznawczych (Grochola-Szczepanek 2012: 17–20).

Istotnym elementem badania było zastosowanie scenariusza, czyli zestawu pytań zadawanych przez moderatora wszystkim uczestnikom wywiadów (Grochola-Szczepanek 2012: 20; Lisek-Michalska 2013: 45). Scenariusz taki, choć determinuje kierunek dyskusji, nie powinien wymuszać na uczestnikach kolejności poruszanych tematów – ważne jest, aby zapewnić rozmówcom możliwość naturalnego przechodzenia do kolejnych pytań (Maison 2001: 81–82). Wykorzystywany podczas sesji scenariusz składał się z 9 pytań, jednak ze względu na ograniczone ramy artykułu skupiono się tutaj jedynie na 5 zagadnieniach: (1) odmianach języka w nauczaniu jpjo, (2) rozumieniu potoczności, (3) przydatności nauczania języka potocznego w nauczaniu jpjo, (4) postawach wobec potoczności w nauczaniu jpjo, (5) źródłach, materiałach i technikach nauczania pjp (roli podręczników). W ten sposób niniejszy szkic pozwoli odpowiedzieć na szereg pytań szczegółowych: Czy nauczyciele jpjo w Turcji uwzględniają w nauczaniu odmiany stylowe? Jak nauczyciele rozumieją i definiują pjp? Czy z perspektywy egzolingwalnej nauczanie języka potocznego jest uzasadnione? Jakie postawy przyjmują nauczyciele wobec nauczania obcokrajowców pjp, a także czy uwidaczniają się

8 Minigrupa to odmiana zogniskowanego wywiadu fokusowego z liczbą uczestników zmniejszoną do 4–6 osób (Maison 2001: 25).

9 Ponieważ respondentka oznaczona jako N7 miała duże doświadczenie w pracy w środowisku endolingwalnym (w Turcji przebywała w ramach programu „Lektorzy” Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej), jej wypowiedzi traktuję jedynie uzupełniająco wobec opinii innych nauczycieli.

10 Zdaniem Jolanty Lisek-Michalskiej (2013: 18) triady można traktować jako warianty badania fokusowego. Jednakże w najnowszej literaturze znaleźć można przykłady niestandardowych, uszczuplonych grup fokusowych (Orzechowski 2022).

różnice w podejściu do nauczania potoczności między nauczycielami Polakami a Turkami? Jakie materiały postrzegane są jako źródła do nauczania potoczności i czy w ten sposób traktowane są podręczniki?

### 3. Analiza wypowiedzi respondentów

Wykładowcy tureckich polonistik zadeklarowali na wstępie, że nauczany przez nich język nie ma raczej zróżnicowania odmianowego (N1, N3, N5, N6), choć dalsza część dyskusji w dużej mierze zaprzeczyła podanej na wstępie tezie. Natomiast proszeni o wytłumaczenie, jak rozumieją *język potoczny*, podali następujące cechy: nieoficjalność (N2, N5, N8), codzienność (N1), życiowość (N9), dynamiczność (N1, N4), naturalność (N7), mniejsze sformalizowanie (N4). Były to więc eksplikacje wymieniane również przez badaczy (Lubaś 2003: 40–41), choć zaskakuje, że potoczność nie była prymarnie łączona z mówionością (por. Lubaś 2003: 32–33). Częściej nauczyciele *potoczność* definiowali pragmatycznie, głównie jako użycie języka na ulicy (N3), w życiu codziennym (N1), w prasie i internecie (N6), w kontaktach telefonicznych (N8). Nie dodawano, że we wszystkich tych przestrzeniach w określonych warunkach można posłużyć się pjp, ale też polszczyzną standardową (zob. Lubaś 2003: 38). Zabrakło też wskazania, że *potoczność* wiąże się raczej z typem kontaktu indywidualnego o charakterze nieoficjalnym (Lubaś 2003: 113).

Wydaje się więc, że w przedstawionym powyżej ujęciu *potoczność* pojmowana była szeroko jako kategoria semantyczno-kulturowa, w której dominują dwa rejestry: neutralny i nacechowany (Zdunkiewicz-Jedynak 2008: 97). Jednakże nieco później respondenci dodali, że ich zdaniem centralne miejsce w nauczaniu obcokrajowców zajmuje odmiana oficjalna<sup>11</sup> (N6, N8), której przeciwstawiono język potoczny<sup>12</sup>. Wobec takiej opozycji *potoczność* byłaby więc rozumiana wąsko, jako kategoria stylistyczno-semantyczna, prymarnie mówiona, mniej staranna, nacechowana emocjonalnie (Zdunkiewicz-Jedynak 2008: 96–97). Wytłumaczenie to zdaje się tym bardziej prawdopodobne, że rozmówcom *potoczność* kojarzy się z *brakiem gramatyki* (N1–N4). Sądzić można, że przez *brak gramatyki* rozumie się występowanie typowych dla pjp cech językowych, takich jak: eliptyczność, równoważniki, powtórzenia, formy semantycznie niepełne i wynikające z nich usterki językowe: „nie myślisz, co będziesz mówić, gramatyka nie jest najważniejsza” (N8) (por.: Wilkoń 2000: 52; Zdunkiewicz-Jedynak 2008: 101).

Zdaniem nauczycieli tureccy studenci doskonale zdają sobie sprawę z konieczności poznania pjp, gdyż mają świadomość, że odmiany tej powszechnie używa się w Polsce, zwłaszcza w życiu codziennym i w pracy. Jest więc ona niezbędna z powodu deklarowanej przez uczniów chęci osiedlenia się w Polsce (N1, N3, N7, N9), co przekłada się na ogólną motywację uczących się do opanowania języka obcego (por. Smuk 2016: 179). Dodatkowym argumentem przemawiającym za uczeniem się pjp są relacje towarzyskie z rówieśnikami (N2, N4), szczególnie te

11 Przypuszczać należy, że pod pojęciem język oficjalny kryje się język literacki, czyli zgodna z normą językową standardowa odmiana polszczyzny ogólnej (por. Lipińska, Seretny 2012a: 22).

12 Według koncepcji Władysława Lubasia polszczyzna potoczna jest opozycyjna wobec odmiany ogólnej standardowej o wysokim stopniu kulturalizacji oraz opozycyjna wobec odmian nieogólnych, takich jak dialekty, socjolekty, żargony. Zajmuje miejsce pośrednie między odmianą ogólną standardową a nieogólną (Lubaś 2003: 244–245).

o charakterze romantycznym (N5, N8, N9). Dla wielu uczniów stanowi to silny bodziec do poznania języka, w tym wzmacniania kompetencji pragmatycznej (por.: Barron 2003: 349; Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej 2017: 216).

Lektorki uświadamiają uczniom, że znajomość odmiany potocznej jest wręcz niezbędna podczas komunikacji internetowej (N2, N3, N8), czytania forów internetowych oraz współczesnej beletrystyki. Słusznie też wskazują na wysoką koncentrację pjp zwłaszcza w dziełach audiowizualnych (serialach, filmach) (N2, N4, N7, N8).

Wykładowczynie zaznaczają, że od potoczności w języku nie można uciec, ponieważ pjp Polacy posługują się nie tylko w sytuacjach nieoficjalnych, ale też półoficjalnych (por. Lubaś 2003: 102–103), jakimi są np. swobodna rozmowa na korytarzu przed zajęciami akademickimi (N8), a nawet oficjalnych, takich jak składanie zeznań w sądzie (N8). Mimo przebywania na co dzień w środowisku egzolingwalnym dydaktycy dostrzegają postępującą współcześnie ekspansję potoczności (por.: Lubaś 2003: 114–158; Zdunkiewicz-Jedynak 2008: 98; Skudrzyk 2010: 53; Tambor 2010). Podkreśla się, że przyszli tłumacze muszą znać pjp (N8, N9), choć lektorki uważają, że istotniejsza jest bierna znajomość pjp (N2, N8, N9). Z jednej strony taka perspektywa jest całkiem uzasadniona, ponieważ doświadczenia tłumaczy symultanicznych pokazują, że w tłumaczeniach oficjalnych przydaje się umiejętność rozpoznania elementu potocznego i znalezienia jego neutralnego lub oficjalnego odpowiednika (Tymoszuk 2017: 153–156). Z drugiej strony badania wykazały, że cudzoziemcom – przynajmniej w wypadku tematów tabuizowanych w dydaktyce jpjo – brakuje raczej słownictwa neutralnego lub oficjalnego, a nie potocznego (Gołębiowska, Janus-Konarska 2011: 189–190).

W wywiadach podkreślano także, że w skrajnych wypadkach nierozumienie przez uczącego się nawet pojedynczych słów potocznych lub slangowych może prowadzić do niewłaściwego odczytania komunikatów, o czym świadczy anegdota opowiedziana przez jedną z lektorek:

Po powrocie do Turcji pewien uczeń powiedział, że koledzy w Polsce nazywali go *ciapatym*<sup>13</sup>. Niestety nie mógł tego słowa znaleźć w dostępnych słownikach. Skojarzył je natomiast ze słowem *ciamajda* ‘niedorajda’. A ponieważ był nieco wolny i ociężały, uważał, że to nawet zabawne określenie. Poprosiłam go jednak, aby sprawdził znaczenie słowa w słowniku miejskim<sup>14</sup>. Uczeń zapoznał się z definicją wyrazu i wyczuł odcień semantyczny. Dopiero wtedy zrozumiał, co sprawiło mu sporą przykrość, że słowo, którym określano go przez pół roku, było podszyte rasizmem (N2).

Co ciekawe, język potoczny jawi się jako atrakcyjny z perspektywy uczących się (N1, N2, N4, N9), a niekiedy nawet jako lepszy niż język nauczany w placówkach zagranicznych, co potwierdza kolejna historia:

13 *ciapaty* – pot. pogard. osoba o śniadej karnacji, pochodząca z kraju azjatyckiego lub arabskiego (za: WJSP PAN, dostęp: 13 października 2022; data modyfikacji hasła: 27 kwietnia 2020).

14 *Miejski słownik slangu i mowy potocznej* – jak zaznaczają autorzy, celem słownika jest gromadzenie nowo powstałych słów, często nienotowanych w innych opracowaniach leksykograficznych (www.miejski.pl, dostęp: 17 listopada 2022).

Pewien student, który wrócił do Turcji po rocznym pobycie w Polsce na wymianie w ramach programu Erasmus, był negatywnie nastawiony do pracy z tekstem na zajęciach, bo według niego czytanie nie było ważne. Zwracał się do mnie językiem potocznym, gdyż chciał mi pokazać, że zna język polski nawet lepiej ode mnie, choć nie rozumiał tekstu napisanego w języku oficjalnym, który wspólnie czytaliśmy. Braki potoczności w języku nauczyciela uważał za zarzut, bo z jego perspektywy używanie potocznego polskiego traktowane było jako lepsze. Chciał pokazać, że jego język jest lepszy, bo bez problemu rozmawia z Polakami w sytuacji nieoficjalnej (N8).

Większość dydaktyków w czasie zajęć nie podaje informacji stylistycznych o nauczanym słownictwie, gdyż ich zdaniem mogłoby to dodatkowo blokować uczniów przed mówieniem (N2). Dopiero w sytuacji, gdy uczniowie popełnią błąd pragmatyczny (zob. Lipińska i in. 2016: 187–188), zwracając się na przykład do nauczyciela *cześć* lub *siema*, są korygowani przez lektorów i informowani o ograniczonym raczej do kontaktów rówieśniczych zakresie danej jednostki (N2, N5, N7, N8). Takie działanie wydaje się z jednej strony uzasadnione, gdyż lęk związany z komunikowaniem się, szczególnie wynikający z deficytów językowych, stanowi główną barierę w nauce języków obcych (Smuk 2016: 178), a z drugiej potwierdza, że nauczyciele języków obcych poważniej traktują błędy gramatyczne niż pragmatyczne (por. Szczepaniak-Kozak, Wąsikiewicz-Firlej 2017: 218). Przy czym jedna z polskich lektorek, która konsekwentnie informuje swoich uczniów o ograniczonym zakresie użycia pojawiających się na lekcji jednostek potocznych, stwierdziła, że uczący się używają słownictwa potocznego między sobą w żartach, co świadczy o jego właściwym opanowaniu (N9).

Ponadto nauczyciele Turcy niekiedy deklarowali, że nie uczą potoczności, gdyż sami nie opanowali dobrze tej odmiany (N3–N5, N8). Przyjmują więc strategię właściwą uczniom, która wiąże się z nieużywaniem słów potocznych w komunikacji, a tym samym pozwala im zamaskować braki socjolingwistyczne (Dewaele 2004: 145–146). Turcy dopowiadają, że znaczenia słów potocznych często muszą sprawdzać w słownikach (N5), a w sytuacjach wątpliwych wołają przekierować uczniów do nauczycieli Polaków (N1, N3, N4).

Zarówno lektorzy Polacy, jak i Turcy aktywne używanie pjp przez uczniów traktują jako komponent ponadprogramowy (N2, N8, N9), stanowiący wartość naddaną komunikacji (N1, N2) i świadczą o zaangażowaniu w naukę języka (N2, N8, N9), co stanowi ważny element autonomii ucznia w procesie dydaktycznym (Gajek, Michońska-Stadnik 2017: 38–41).

W czasie kursu uniwersyteckiego nie następuje również wyraźna zmiana w podejściu nauczycieli do zagadnień potoczności (N1–N4), gdyż zdaniem lektorów uczniowie nie osiągają takiego poziomu biegłości językowej, kiedy należy położyć większy nacisk na poprawność stylistyczną (N2). Wśród rozmówców nie ma jednak zgody, od którego poziomu należałoby zwracać uwagę na zagadnienia potoczne w nauczaniu jpjo. Jedna z lektorek wprowadza elementy języka potocznego już od poziomu A1 (N9), choć standardy wymagań w zakresie znajomości jpjo dla dorosłych zalecają, aby na poziomach A dokonywać rozróżnienia nauczanego języka tylko na odmianę oficjalną i nieoficjalną (Standardy 2016: 52–54). W rozmowach pojawiły się też propozycje, aby pjp uczyć od A2, a na poziomie A1 skupiać się na nauce deklinacji i koniugacji (N5). Inni sugerowali, aby pjp uczyć po wkroczeniu przez ucznia na poziom

samodzielności językowej, oznaczający przełamanie bariery mówienia (N5), co zdaniem lektorów następuje po osiągnięciu poziomów biegłości językowej B2/C1 (N2). Wydaje się wszakże, że byłoby to trochę za późno, gdyż stylu potocznego wymaga się już na B1 (Standardy 2016: 79).

Nauczyciele zgodnie stwierdzali, że zainteresowanie nauką języka polskiego, w tym pjp, wcale nie zależy od poziomu językowego uczniów, lecz od utrzymywania przez uczących się kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka polskiego. Im częściej tureccy studenci kontaktują się z Polakami, tym bardziej angażują się w naukę (N2, N8, N9), a punktem zwrotnym w podejściu do nauki języka polskiego, szczególnie pjp, jest wyjazd do Polski (N1–N9). Ich wnioski są więc zbieżne z tymi, jakie formułują badacze w wypadku nauczania innych języków obcych (Dewaele 2004: 141–144).

Niezwykle ważny dla uczących się języka polskiego w środowisku egzolingwalnym kontakt z rodzimymi użytkownikami utrzymywany jest za pomocą komunikatorów internetowych, takich jak: chaty, Messenger, WhatsApp (N3, N5, N8, N9). Uczniowie znajdują partnerów do rozmów po polsku poprzez gry komputerowe, które dają możliwość komunikacji na czatach (N2, N9)<sup>15</sup>. Panie profesor (N1, N8) podkreślały, że dzisiaj studenci – inaczej niż w czasach, gdy one same uczyły się języka polskiego – dzięki internetowi właściwie nieustannie rozmawiają z natywnymi Polakami (N1, N8), co w efekcie przekłada się na znajomość odmiany potocznej. Badania bowiem wyraźnie pokazują, że im częściej obcokrajowcy komunikują się w danym języku, tym więcej znają słów potocznych (Dewaele 2004: 143). Co ważne, korzystanie z komunikatorów i gier internetowych jest okazją do pozalekcyjnego doskonalenia przez uczniów sprawności produktywnych – głównie pisania, w mniejszym stopniu mówienia (Gajek, Michońska-Stadnik 2017: 90, 95).

Oprócz tego, że internet dostarcza narzędzi do synchronicznej komunikacji, pozwala uczniom też na samodzielne poznawanie – atrakcyjnych z ich perspektywy – materiałów audio-wizualnych, takich jak filmy (N1, N8, N9) i seriale (N4). Lektorzy proponują uczniom oglądanie seriali lub filmów w modelu międzyjęzykowym, czyli emitowanych po polsku z tureckimi napisami (N9), lub w modelu wewnątrzjęzykowym<sup>16</sup>, czyli w języku polskim z polskimi napisami (N2) – w obu wypadkach uznają, że studenci podczas oglądania samodzielnie rozpoznają słowa potoczne, właściwe głównie językowi młodych bohaterów (N2, N9), co jest założeniem słusznym, gdyż badania pokazują, że właśnie oglądanie seriali w obu modelach, niezależnie od poziomu biegłości językowej, przyczynia się znacząco do poznania odmiany potocznej i kolokwialnej języka (Frumuselu i in. 2015).

Mimo zachęty do słuchania radia (N1) i podcastów (N7) młodzi Turcy zdecydowanie chętniej obcują z polską muzyką (N3–N5, N8, N9), zwłaszcza polskim rapem, hip-hopem (N4, N9). Uczniowie są także czytelnikami i obserwatorami forów internetowych (N5, N6, N9), polskich fanpage'ów na Facebooku oraz profili na Instagramie (N3–N6, N9), które służą im głównie jako forma rozrywki, ale jednocześnie są źródłem potocznej polszczyzny (N9). Dzięki portalom

15 Lektorzy podkreślają, że uczniowie, grając z użytkownikami z Polski w gry komputerowe online, poznają nie tylko słowa potoczne, ale też wulgarne (N2, N5, N6, N9).

16 Model wewnątrzjęzykowy zakłada oglądanie filmu z napisami w języku obcym, natomiast model międzyjęzykowy zakłada oglądanie filmu w języku obcym z napisami w języku rodzimym ucznia (zob. Danan 2004).

społecznościowym uczniom udało się dotrzeć do profilu o charakterze dydaktycznym *Polski z Anią*<sup>17</sup> (N4), którego autorka w krótkich filmikach kierowanych do obcokrajowców naucza słów i wyrażen potocznych.

Należy stwierdzić, że oglądanie filmów i seriali, słuchanie radia, muzyki, podcastów czy śledzenie profilu w mediach społecznościowych sprzyja przede wszystkim rozwijaniu sprawności receptywnych – rozumienia ze słuchu i czytania (por. Seretny, Lipińska 2005: 137–162, 185–226), ale przybliży też nauczanie języka polskiego jako obcego w Turcji w kierunku akwizycji mieszanej (por. Lipińska, Seretny 2012a: 23–25). Rola technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) jest niepodważalna, co pozytywnie przekłada się na autonomiczność uczących się (por. Gajek, Michońska-Stadnik 2017: 38–41), którzy w świadomy sposób ćwiczą elementy pjp w sprawnościach receptywnych i produktywnych.

Z kolei kwestia obecności potoczności w podręcznikach do nauczania pppo ujawniła pewną polaryzację stanowisk – albo lektorzy nie dostrzegają w nich języka potocznego (N4, N5), albo wskazują, że materiały zawierają jego tylko pewne elementy (N1, N2, N7, N9). Zdaniem nauczycieli żaden z wykorzystywanych przez nich podręczników<sup>18</sup> nie wprowadza osobnej jednostki lekcyjnej dotyczącej nauczania polskiego języka potocznego (N5, N6). Tylko jedna lektorka z *Polski* zwróciła uwagę, że w *Polski, krok po kroku 2* jest lekcja poświęcona czasownikom odzwierzęcym<sup>19</sup> (N7), choć zasadniczo w podręczniku leksemy te występują tylko raz, więc powinny być traktowane raczej jako ciekawostka językowa (Szamryk 2020: 138).

Nauczyciele badanych polonistyk zagranicznych (N2, N5, N7, N9) słusznie zauważają, że podręczniki serii *Polski, krok po kroku* cechuje większy stopień potoczności niż serię *Hurra* (por. Szamryk 2017b, 2017c, 2020), ale potoczność w tych materiałach oceniana jest ambivalentnie (por. Szamryk 2016, 2017a) – z jednej strony jako atut, gdyż dzięki temu studenci zauważają różnice między potocznością a oficjalnością (N5), a z drugiej strony jako przeszkoda, gdyż materiały nasycone potocznością odbierane są przez studentów na poziomach A1 i A2 jako trudniejsze i mniej klarowne, co spowalnia realizację procesu dydaktycznego (N2, N5). Dlatego też lektorzy (N2, N5) raczej korzystają z podręczników *Hurra*, a serię *Polski, krok po kroku* wykorzystują uzupełniająco.

W czasie lekcji nauczyciele w zasadzie nieświadomie stosują różne techniki nauczania pppo (N4, N8), głównie przy okazji realizowania innych zagadnień, np. nauczania literatury (N8), bajek i legend (N6) czy szeroko rozumianego obcowania z tekstami kultury popularnej (N4, N9).

17 Profil *Polski z Anią* prowadzi dr Anna Rabczuk, lektorka języka polskiego z Uniwersytetu Warszawskiego. Obecnie w serwisie YouTube strona ma ponad 25 tys. subskrybentów, na Facebooku około 3,6 tys. obserwujących, na Instagramie ponad 2,5 tys. followersów. Wśród użytkowników znajdują się zarówno obcokrajowcy, jak i nauczyciele pppo ([https://www.instagram.com/polish\\_with\\_ania/](https://www.instagram.com/polish_with_ania/); <https://www.youtube.com/c/PoliskizAni%C4%85PolishwithAnia>, dostęp: 19 października 2022).

18 Na poziomach niesamodzielności językowej lektorzy w grupach słowiańskich najczęściej wykorzystują właśnie serie *Hurra* oraz *Polski, krok po kroku* (Gębka-Wolak 2018: 76–77), choć materiały tych serii są jeszcze powszechniej stosowane w nauczaniu grup niesłowiańskich. Seria *Hurra*: M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Hurra!!! Po Polsku 1. Podręcznik studenta*, Prolog Publishing, Kraków 2006; A. Burkat, A. Jasińska, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Prolog Publishing, Kraków 2010; A. Burkat, M. Małolepsza, A. Dixon, *Hurra!!! Po polsku 3. Podręcznik studenta*, Prolog Publishing, Kraków 2010; seria *Polski, krok po kroku*: I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz, *Polski, krok po kroku. Poziom A1*, Glossa, Kraków 2011; I. Stempek, A. Stelmach, *Polski, krok po kroku. Poziom A2*, Glossa, Kraków 2012.

19 Lekcja 18, s. 120–125.



Opanowanie pjp wiąże się przede wszystkim z samodzielną pracą studentów (N2, N5, N8, N9), którzy w tej dziedzinie muszą wykazać się wysokim stopniem autonomiczności (por. Gajek, Michońska-Stadnik 2017: 38–41). Nauczyciele wskazują jednak uczniom narzędzia pomocne w kwalifikacji stylistycznej, jakimi są dostępne online słowniki internetowe – ogólny WSJP PAN (N5) oraz specjalistyczny *Miejski słownik slangu i mowy potocznej* (N2). Natomiast sprofilowane na nauczanie polszczyzny lekcje językowe wprowadzają tylko lektorzy Polacy (N2, N7, N9). Ćwiczeniem wykorzystywanym w dydaktyce, które ma na celu uświadomienie uczniom zakresu stylistycznego wyrazów, jest odgrywanie scen dialogowych (N4, N5), zwłaszcza zestawianie sytuacji oficjalnych i nieoficjalnych (N5).

#### 4. Dynamika grup w czasie wywiadów

Jednym z atutów badań fokusowych jest możliwość obserwowania dynamiki zmian w procesie kształtowania i formułowania opinii (Maison 2001: 22–23; Lisek-Michalska 2013: 64). Przede wszystkim należy zaznaczyć, że uczestnicy badania znali wcześniej moderatora dyskusji (N1–N6, N8) lub mieli z nim kontakt mailowy (N7, N9), co przełożyło się na otwartość i chęć udzielenia wywiadów. Spotkania otworzyły przestrzeń do refleksji nad miejscem pjp w nauczaniu obcokrajowców (N1–N9), co sygnalizowano sformułowaniami: „nie zastanawiałam się nad tym”, „to ciekawe” (N2, N9), „muszę się zastanowić” (N3). Wywiady były dla uczestników okazją do podzielenia się historiami i anegdotami z pracy dydaktycznej. Zachęcano się wzajemnie do rozmowy (N1 do N2), wywiązywały się dyskusje (N5 vs. N7), uważnie słuchano wypowiedzi kolegów (N1–N4, N5–N7). Respondenci odwoływali się do własnych doświadczeń uczenia się języków obcych – Turcy polskiego (N1, N4, N8), a Polki tureckiego (N3, N9). W wywiadach opozycyjnie zestawiano Turków i Polaków, przy czym nie miało to nacechowania nacjonalistycznego, a jedynie językowe. Wykładowcy Turcy traktują swoich polskich kolegów jako najlepsze źródło polszczyzny, a szczególnie pjp (N8), dlatego też nie krępowali się pytać o użyte przez Polaków w czasie rozmowy słowa potoczne, takie jak: *ciapaty*, *dupek*, *kumać coś* (N4–N6). Z kolei nauczycielki Polki zdają sobie sprawę, że jako native speakerki mają silniejszy związek z polską kulturą i językiem, dlatego muszą wspierać nauczycieli obcokrajowców i im pomagać (N2, N7).

W czasie wywiadu wykładowcy sami zauważyli pewną rozbieżność między tym, co deklarowali na początku rozmowy, a tym, co wynikało z udzielanych na dalszym etapie odpowiedzi. Dotyczyło to w pierwszej kolejności pytania o nauczanie potoczności – mimo pierwotnego stwierdzenia, że zasadniczo nauczyciele nie różnicują stylistycznie nauczanej obcokrajowców polszczyzny, podano przykłady wprowadzania materiału potocznego (N2, N4, N8).

#### Podsumowanie

Przeprowadzone wywiady stały się dla nauczycieli jpjo w Turcji okazją do wspólnej refleksji nie tylko nad potocznością, lecz także nad nauczaniem jpjo w obu środowiskach – egzo- i endolingwalnym. Rozmowy ujawniły funkcjonowanie na polonistykach zagranicznych pewnej opozycji: rodzimi nauczyciele języka (Polacy) vs. nierodzimi (Turcy). Nauczyciele Polacy postrzegani są przez swoich tureckich kolegów jako eksperci w zakresie znajomości

i nauczania pjp, a z kolei Turcy wobec języka potocznego przyjmują często strategie właściwe uczniom, o czym świadczą zadawane w czasie wywiadów pytania o znaczenie słów potocznych, unikanie wprowadzania elementów pjp na lekcji czy odsyłanie studentów po precyzyjne informacje do nauczycieli Polaków.

Badania wykazały, że choć poloniści w Turcji właściwie rozumieją język potoczny, to jednak nie wymieniają takich cech polszczyzny jak mówioność czy użycie w kontaktach indywidualnych, co najprawdopodobniej wynika z tego, że na tureckich polonistykach – ze względu na funkcjonowanie w środowisku egzolingwalnym – językiem codziennej komunikacji ze studentami oraz innymi nauczycielami jest zwykle turecki (lektorki N2 i N9 biegle nim władają), a polski jest przedmiotem nauczonym na zajęciach.

Mimo pełnej świadomości, że pjp jest niezbędny uczniom zarówno w Turcji (praca tłumacza, oglądanie filmów i seriali, czytanie literatury pięknej, surfowanie po internecie), jak i w wypadku potencjalnej migracji do Polski (życie codzienne, kontakty z rówieśnikami), poznanie pjp wiąże się głównie z samodzielną pracą uczniów.

W środowisku egzolingwalnym uczniowie poznają pjp przeważnie w trakcie rozwijania sprawności receptywnych, czemu służy oglądanie filmów i seriali, surfowanie po stronach internetowych, słuchanie muzyki, natomiast źródłem poznania pjp nie są podręczniki do nauczania jpjo. Aktywne posługiwanie się językiem potocznym traktowane jest jako wartość naddana, świadcząca o zaangażowaniu uczniów, ale nie jako element programu nauczania, dlatego ewentualne błędy pragmatyczne korygowane są doraźnie. Okazją do produktywnego posługiwania się pjp przez cudzoziemców są sytuacje pozalekcyjne (używanie komunikatorów, wyjazd do Polski). Z drugiej strony poloniści tureccy mają świadomość, że pjp w opinii osób uczących się jest postrzegany nie tylko jako praktyczny oraz ciekawy, ale też jako lepszy od standardowego języka ogólnego.

## Bibliografia

- Barron A. 2003: *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- Danan M. 2004: *Captioning and subtitling. Undervalued language learning strategies*, „Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators’ Journal” IL, z. 1, s. 67–77.
- Dewaele J.M. 2004: *Individual differences in the use of colloquial vocabulary. The effects of sociobiographical and psychological factors*, [w:] P. Boogards, B. Laufer (red.), *Vocabulary in a second language*, John Benjamins, Amsterdam, s. 127–153.
- Frumuselu A.D., De Maeyer S., Donche V., Mar Gutiérrez Colon Plana del M. 2015: *Television series inside the EFL classroom. Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles*, „Linguistics and Education”, t. 32(B), s. 107–117.
- Gajek E., Michońska-Stadnik A. 2017: *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Instytut Lingwistyki Stosowanej Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gębka-Wolak M. 2018: *Z jakich podręczników Słowianie uczą się języka polskiego? Uwagi na podstawie badania ankietowanego*, [w:] A. Kravčuk, V. Kmet’ (red.), *Polonistyka we Lwowie. 200 lat idei: dzieje podręczników języka polskiego*, INKOS, Lwów, s. 72–87.
- Gołębiowska M., Janus-Konarska J. 2011: *Słowa z obszarów tabuizowanych w świadomości cudzoziemców uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” XVIII, s. 183–191.

- Grochola-Szczepanek H. 2012: *Język mieszkańców Spisza. Pleć jako czynnik różnicujący*, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Kraków.
- Janowska I. 2011: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Janowska I. 2015: *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria” X, nr 2, s. 41–54.
- Janowska I. 2019: *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju*, „Neofilolog”, nr 37, s. 75–86.
- Kłopotcki M. 2010: *Polonia w Stambule. Imigranci w globalnym świecie, tożsamość i obywatelstwo w drodze transnarodowych przestrzeni społecznych*, „Refleksje” I, s. 235–248.
- Lipińska E., Seretny A. 2012a: *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A. 2012b: *Uczący się języka polskiego jako obcego/drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby*, „Kwartalnik Polonicum” I, s. 2–10.
- Lipińska E., Seretny A., Turek P. 2016: *Błędy pragmatyczne uczących się języka polskiego jako obcego*. [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 181–198.
- Lisek-Michalska J. 2013: *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lubaś W. 2003: *Polskie gadanie. Podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Łukaszewicz B. 2017: *Survival po polsku. Potrzeby komunikacyjne cudzoziemców rozpoczynających naukę języka polskiego*, [w:] M. Marcinkowska-Bachlińska, E. Curkan-Drózka (red.), *Multi-Lingua-Didactica*, t. 2, Primum Verbum, Łódź, s. 88–102.
- Maison D. 2001: *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Orzechowski P. 2022: *Niestandardowa analiza minigrupy fokusowej i triady na przykładzie społeczności wielowyznaniowej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” XVIII, nr 2, s. 26–53.
- Seretny A. 2015: *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E. 2005: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Serwadczyk M. 2019: *O miejscu kompetencji pragmatycznej w glottodydaktyce*, „Applied Linguistics Papers” XXVI, nr 3, s. 77–86.
- Skudrzyk A. 1994: *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Uwagi socjolingwistyczne*. „Postscriptum” IX–X, s. 4–8.
- Skudrzyk A. 2010: *Polszczyzna mówiona w glottodydaktyce*, [w:] A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor (red.), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Gnome, Katowice, s. 52–64.
- Smuk M. 2016: *Bariery w nauce języków obcych – perspektywa uczących się*, „Neofilolog” XLVII, z. 2, s. 171–185.
- Standardy 2016: *Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26.02.2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, załącznik 1.
- Szamryk K. 2016: *Problemy związane z leksyką potoczną (na przykładzie materiału z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1)*, [w:] E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 107–119.
- Szamryk K. 2017a: *Kreacja mowy potocznej w podręczniku do nauki języka polskiego jako obcego Polski, krok po kroku 1 (poziom A1)*, „Białostockie Archiwum Językowe” XVII, s. 209–220.
- Szamryk K. 2017b: *Leksyka potoczna w podręczniku do nauczania języka polskiego jako obcego Polski, krok po kroku (poziom A1) – wybrane zagadnienia w ujęciu statystycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” XXIV, s. 61–75.
- Szamryk K. 2017c: *Statystyczna analiza słownictwa potocznego w podręczniku Hurra!!! Po polsku 1*, „Roczniki Humanistyczne” LXV, z. 10, s. 25–41.

- Szamryk K. 2020: *Słownictwo potoczne w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A2*, [w:] E. Awramiuk, U. Andrejewicz (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 123–147.
- Szczepaniak-Kozak A., Wąsikiewicz-Firlej E. 2017: *Różnice indywidualne w nabywaniu kompetencji pragmatycznej przez nauczycieli języka angielskiego*, „Neofilolog” XLVIII, nr 2, s. 213–231.
- Tambor J. 2010: *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 311–320.
- Tymoszuć K. 2017: *Korekty i przesunięcia stylistyczne w procesie tłumaczenia kabinowego*, [w:] M. Odelski, A. Knapik, P. Chruszczewski, W. Chłopicki (red.), *Język a komunikacja*, t. 29: *Style komunikacyjne*, Tertium, Kraków, s. 147–159.
- Wilkoń A. 2000: *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- WSJP PAN: *Wielki słownik języka polskiego PAN*, red. P. Żmigrodzki ([www.wsjp.pl](http://www.wsjp.pl), dostęp: 1 sierpnia 2023).
- Zdunkiewicz-Jedynak D. 2008: *Wykłady ze stylistyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

## Summary

---

### **Colloquiality in teaching Polish as a foreign language in an exolingual environment (based on the views of Polish language teachers in Turkey)**

Keywords: Polish as a foreign language, Polish language in Turkey, colloquial language, colloquiality, exolingual teaching.

The article presents how teachers in the exolingual environment perceive colloquiality in teaching Polish as a foreign language. For this purpose, focus and individual interviews were conducted with Polish language specialists at the University of Ankara and the University of Istanbul in Turkey. The study shows that teachers are aware of the need to teach colloquial Polish, nevertheless learning this variety is usually assigned as students' independent work. Colloquiality is developed mainly as receptive skills, while the active use of colloquial vocabulary is treated as an extracurricular element. In addition, Turkish teachers often assume the attitude of learners towards colloquialism, treating Polish teachers as having greater competence to teach colloquial language.