

# O trudnościach związanych z przyswajaniem słownictwa specjalistycznego przez cudzoziemców

MICHALINA RITTNER

W artykule przedstawiono niektóre trudności o charakterze językowym związane z uczeniem się słownictwa specjalistycznego. Znajdują się wśród nich: niezrozumienie czytanego tekstu, problemy z opanowaniem leksyki pochodzącej z języków innych niż polski, błędy interferencyjne.

Jak zauważają w swojej monografii Bronisława Ligara i Wojciech Szupelak, język (polski) w swoim wariantcie specjalistycznym jest wyzwaniem nie tylko dla kursantów, ale również dla nauczycieli (Ligara i Szupelak 2012:19). Skoro jego nauczanie niesie ze sobą różne trudności, nie dziwi, że napotykają je także i studenci cudzoziemcy.

## Typy trudności związanych z uczeniem się leksyki specjalistycznej

W przypadku słownictwa fachowego, najbardziej odróżniającego język specjalistyczny od ogólnego (Ligara i Szupelak 2012:33), można mówić o podstawowych trudnościach trójakiego rodzaju. Znajdują się wśród nich te o charakterze językowym, mające źródło w niewystarczającym opanowaniu języka obcego i ojczystego, następnie specjalistyczne, dotyczące opanowania danej dziedziny wiedzy, oraz metodyczne – odnoszące się do strategii i technik uczenia się, ponadto do niewłaściwego przekazu treści fachowych (Kic-Drgas 2015:19).

Niniejszy tekst poświęcony jest trudnościom natury językowej pojawiającym się podczas specjalistycznego kształcenia obcokrajowców przygotowujących się w trakcie rocznego kursu do podjęcia studiów w języku polskim. Zostaną one omówione na przykładzie zajęć ze słownictwa architektonicznego i z zakresu historii sztuki realizowanych na poziomach biegłości językowej B i C, czyli średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Są to zajęcia, które autorka artykułu od czterech lat prowadzi w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej (por. Gałat, Rittner 2016; Rittner 2017).

## Zajęcia specjalistyczne ze słownictwa architektonicznego i ze słownictwa z dziedziny historii sztuki

Edukacja w zakresie leksyki architektonicznej i z dziedziny historii sztuki trwa dwa semestry, zajęcia odbywają się zwykle dwa razy w tygodniu, każdorazowo w wymiarze 90 minut. Studenci zobligowani do uczęszczania na wymienione przedmioty po ukończeniu

kursu przygotowawczego rozpoczynają kształcenie na politechnice (w przypadku osób uczących się leksyki architektonicznej) lub uczelni artystycznej (w przypadku osób uczących się słownictwa z historii sztuki). Najczęściej podejmują oni studia pierwszego stopnia, dużo rzadziej magisterskie czy doktoranckie. Większość uczących się to Słowianie. Jako źródło tekstów dotyczących danej dziedziny wiedzy wykorzystywane są dwa podręczniki przeznaczone dla polskich uczniów. Są to *Zarys historii architektury* Wandy Bogusz (podręcznik dla technikum) oraz dwuczęściowa praca *Sztuka i czas* Barbary Osińskiej (podręcznik dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych o profilu artystycznym).

### Niewystarczająca znajomość języka ogólnego

Aby rozpocząć kształcenie specjalistyczne w grupie B/C, uczestnicy kursu przygotowawczego muszą zostać przydzieleni, na podstawie testu plasującego, do grupy uczącej się języka polskiego ogólnego na poziomie B1 lub wyższym<sup>1</sup>. Jeśli zgodzić się z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* co do tego, że nauczanie/uczenie się języka fachowego powinno mieć miejsce na wyższych poziomach językowych, tj. B2, C1, C2 (ESOKJ:31-32), to należałoby stwierdzić, że reprezentując dość niski jeszcze stopień biegłości językowej, rozwijając swoją kompetencję językową, niektórzy kursanci muszą przystąpić do nauki specjalistycznej polszczyzny wyposażeni w niewystarczające do tego celu narzędzie<sup>2</sup>. Trzeba również podkreślić, że najczęściej jest to nauka rzeczy zupełnie dla nich nowych<sup>3</sup>. Nie ułatwia jej także i to, że studenci przydzieleni do danej grupy zaawansowania różnią się między sobą stopniem opanowania języka w obrębie tego samego poziomu. Jak więc widać, kształcenie specjalistyczne prowadzone jest w grupach wielopoziomowych (Lipińska 2015:35-36).

Z jednej strony, przyczynę trudności językowych związanych z uczeniem się słownictwa fachowego stanowi zatem niedostateczne opanowanie języka polskiego ogólnego, z drugiej jednak należy pamiętać, że *[n]awet mimo bardzo dobrej znajomości języka zrozumienie tekstu fachowego może się okazać całkowicie niemożliwe* (Kubiak 2004:29). Być może bardziej zasadne jest więc stwierdzenie, że trudności powstają tam, gdzie zbyt mała znajomość języka spotyka się z pewną specyfiką czytanych tekstów<sup>4</sup>. Realizują one naukową/popularnonaukową/dydaktyczną (Nocoń 2013:111) odmianę języka i wykorzystują nie tylko specjalistyczną terminologię, ale również rzeczowniki abstrakcyjne (Nocoń 2013:124). Abstrakcyjność z kolei uznaje się za jeden z czynników wpływających na wyższy stopień trudności słów (Laufer 1990, za Seretny 2015:117; zob. też Seretny 2016a). Praktyka lektorska zdaje się to potwierdzać: teksty dotyczące architektury, zawierające wyrazy, których znaczenie daje się zademonstrować za pomocą ilustracji<sup>5</sup>, zwykle nie nastroją tyłu trudności w zrozumieniu co te traktujące o innych dziedzinach sztuki. Podobnie studenci w większości nie mają kłopotów z fragmentami mówiącymi o technikach malarskich, zapewne dlatego, że wykorzystują one więcej leksyki konkretnej. Biorąc pod uwagę częstą nieprecyzyjność i nieskuteczność objaśniania wyrazów abstrakcyjnych w języku nauczonym (Dunin-Dudkowska 2016:102), rozważyć należałoby tłumaczenie niektórych ze słów o takim właśnie charakterze na język ojczysty studentów, zwłaszcza że zdecydowana większość z nich, ze względu na swoje pochodzenie (Ukraina, Białoruś), biegle lub bardzo dobrze włada językiem rosyjskim. Dawałoby to możliwość przyspieszenia procesu kształcenia specjalistycznego, chociaż nie ulega wątpliwości, że w przypadku słownictwa niekonkretnego istotną rolę odgrywają również kompetencje

1 Warto dodać, że grupy rozpoczynające naukę na poziomie zaawansowanym C1 czy C2 są rzadkie, zwykle na stu kilkudziesięciu studentów jest to tylko jedna grupa, czasem dwie.

2 Por. jednak następującą uwagę M. Sowy: (...) *naukę języka specjalistycznego można z powodzeniem rozpocząć już na tzw. poziomie zero, bez konieczności uprzedniego opanowania przez uczącego się elementów języka ogólnego* (Sowa 2017:15).

3 Sytuacja nauczania/uczenia się jest tutaj zbliżona do tej, w której daje się wykorzystać założenia CLIL – nauczania treści innych przedmiotów za pomocą języka obcego (Kołodziejska 2005:61; zob. też Kubiak 2005:22-23) – w jego początkowej formie. Chodziło będzie zatem o koncepcję opierającą się na traktowaniu nauczanego języka obcego jako (*naturalnego*) *narzędzia do odkrywania/poznawania NOWEJ wiedzy z różnych przedmiotów* (Kołodziejska 2005:60), *uczenie najbardziej podstawowych elementów różnych przedmiotów przez medium języka obcego* (Kołodziejska 2005:70).

4 Autorka jest świadoma nazbyt ogólnikowego charakteru powyższego stwierdzenia. Jednocześnie jest przekonana, że teksty dotyczące historii sztuki posiadają pewne cechy odróżniające je od tekstów naukowych, tekstów z innych dziedzin nauki. Ze względu jednak na brak odpowiednich analiz, przede wszystkim językowych, trudno tutaj wskazać konkretne ich wyróżniki. Podstawowe wydaje się pytanie o istnienie języka/stylu historii sztuki, co stanowi zagadnienie językoznawcze. Ścisłej rzecz ujmując, należałoby udzielić odpowiedzi na pytanie, czy „język/styl historii sztuki” jest językiem/stylem naukowym, za pomocą którego opisuje się historię sztuki, czy raczej odrębnym językiem/stylem. Bez przeprowadzenia wcześniejszych odpowiednich analiz jakiegokolwiek spostrzeżenia dotyczące charakteru „języka/stylu historii sztuki” są mniej lub bardziej zasadnymi, ale jednak przypuszczeniami.

5 Por. przykładowo: *W miejscach, gdzie skupiały się ukośne oddziaływania sklepień, ściany wzmocniano lizenami* (ilustr. 3-2a), czyli płaskimi *pilastrami* bez *głowic* i *baz*, lub masywnymi *przyporami* (ilustr. 3-2b). *Sklepienie kolebkowe otrzymało gurdy* (ilustr. 3-3), czyli łęki rozmieszczone w pewnych odstępach, oparte na *wspornikach* lub *slupkach* – smukłych i wąskich kolumnienkach przysięciennych (Bogusz 2013:56). Wytłuszczone słowa [M.R.] opatrzone są w podręczniku odpowiednim rysunkiem. Wyrazy podkreślone [M.R.] to formy, które powinny być studentom znane z wcześniejszych lekcji. Należy zwrócić uwagę na to, że w przywołanym fragmencie pojawiają się także wyjaśnienia nowych słów nazywających poszczególne elementy architektoniczne typowe dla stylu romańskiego.

intelektualne uczących się, ich zdolność do przejścia na pewien poziom abstrakcji<sup>6</sup>.

### Niezrozumienie czytanego tekstu

Niewystarczająca znajomość języka ogólnego, specyficzny charakter języka specjalistycznego, wreszcie konieczność opanowania zagadnień niekiedy całkowicie nieznanymi uczącemu się wpływają na pojawienie się kłopotów ze zrozumieniem tekstu<sup>7</sup> czytanego na zajęciach<sup>8</sup>. Niezrozumienie tekstu oznacza tutaj niezrozumienie jego głównych myśli, intencji autora, związków zachodzących między elementami tekstu, choć poszczególne fragmenty, słowa czy wyrażenia mogą być przy tym zrozumiałe. Trudności przysparza więc interpretacja tekstu (Chodkiewicz 1986, za: Seretny i Lipińska 2005:189), rozumienie globalne i selektywne, nie zaś szczegółowe (Seretny i Lipińska 2005:201-202). Na opisywaną sytuację daje się także spojrzeć, wykorzystując pojęcie kompetencji tekstowej<sup>9</sup>, niedostatecznie jeszcze rozwiniętej<sup>10</sup>. Beata Grochala (2013:306) rozumie ją jako  *pewien element kompetencji komunikacyjnej, a dokładniej jej aspekt pragmatyczny związany z tworzeniem i percepcją tekstów.*

Kłopoty ze zrozumieniem tekstu mogą stanowić konsekwencję niewystarczającej znajomości języka ogólnego. W takim przypadku należałoby tak zreorganizować kurs przygotowawczy, aby kształcenie specjalistyczne odbywało się tylko w drugim semestrze, to znaczy wtedy, kiedy

opanowanie języka przez uczących się jest lepsze (rozwiązanie to funkcjonuje w MCK PK na poziomie początkującym, czyli na poziomie A). Niewątpliwie jednak oznaczałoby to duże obciążenie zajęciami zarówno studentów, jak i prowadzących, wymagałoby ponadto odpowiedniego zaplecza typu sale lekcyjne itp. Istotniejsze wydaje się natomiast to, że ci uczący się, którzy w momencie rozpoczęcia kursu opanowali język na poziomie wystarczającym do studiowania przedmiotów specjalistycznych, pozostawieni byliby bez tychże zajęć. Ciężar poradzenia sobie z niedostateczną znajomością języka ogólnego przez kursantów musi zatem spocząć na nauczycielu.

Z całą pewnością czytany tekst powinien reprezentować poziom trudności nieco wyższy niż stopień biegłości językowej osiągnięty przez uczących się (zasada Krashena)<sup>11</sup>. W odniesieniu do kursu przygotowującego do rozpoczęcia nauki na uczelni wyższej niekorzystna byłaby także sytuacja, w której uczący się styka się na zajęciach z tekstem znacznie odbiegającym kształtem językowym od tego, co wkrótce zobaczy na studiach, a więc od tekstu pisanego zazwyczaj stylem naukowym czy popularnonaukowym. Na zajęciach specjalistycznych należałoby zatem wykorzystywać teksty oryginalne, w założeniu nieprzeznaczone dla cudzoziemców, bądź w niewielkim stopniu adaptowane, w zależności od poziomu językowego danej grupy, mając jednocześnie świadomość zalet, jakie ma czytanie tekstów uproszczonych czy też materiałów przeznaczonych

6 Warto w tym miejscu dodać, że studenci kursu przygotowawczego to w zdecydowanej większości osoby w wieku 17-18 lat. Na opanowywanie przez nich słownictwa abstrakcyjnego może zatem wpływać niezakończony jeszcze, jak nazywa je Jean Piaget, stadium operacji formalnych, (...) które zaczyna się zwykle w wieku około 12 lat, a kończy w wieku 16 lat lub później (...) (Wadsworth 1998:157). Z drugiej strony, trzeba również pamiętać o tym, że  *dorastający człowiek z rozwiniętymi w pełni operacjami formalnymi ma już zazwyczaj strukturalne wyposażenie poznawcze, które pozwala mu myśleć „tak jak” myślą dorośli. Nie znaczy to, że w każdym przypadku myślenie młodej osoby, która opanowała rozumowanie formalne, musi koniecznie być „tak dobre” jak myślenie dorosłych. (...) Jest to jedynie sygnał, że osiągnięty został potencjał (Wadsworth 1998:131).*

7 Jak stwierdza B. Kubiak,  *Pojęcie „rozumienia tekstu” jest używane w różny sposób. Najczęściej utożsamia się je z wytworzeniem logicznych powiązań między zawartymi w tekście informacjami oraz między nimi i informacjami posiadanymi już przez czytelnika czy słuchacza. W tym ujęciu rozumienie tekstów fachowych może być trudniejsze lub łatwiejsze od rozumienia tekstów ogólnych (Kubiak 2004:29).* Na temat czynników wpływających na zrozumiałość tekstu zob. Kubiak 2004:33.

8 Nauczanie specjalistyczne jest bowiem zorganizowane wokół tekstu (jego czytania, komentowania, wyjaśniania). Przypisanie tekstowi takiej roli wynika z przekonania, że czytanie w bardzo dużym stopniu przyczynia się do zwiększania zasobu leksykalnego osoby uczącej się (Seretny i Lipińska 2005:188), a taki właśnie jest cel zajęć – słownikowe, specjalistyczne przygotowanie uczącego się do studiowania.

9 Na ten temat zob. też. Zajac 2005.

10 Trzeba jednak zauważyć, że  *[w]yraźna jest zależność pomiędzy umiętnością czytania w języku ojczystym i obcym. Osoby słabo czytające w języku ojczystym czytają również słabo w języku obcym, podczas gdy osoby dobrze czytające w języku ojczystym najczęściej nie mają trudności z czytaniem w języku obcym (Nijakowska 2009:42).*

11 W literaturze glottodydaktycznej spotkać można również koncepcję i + 10: (...)  *poziom materiałów oznaczony jako „i + 10” to poziom materiałów autentycznych, który pomimo że pod względem poziomu językowego nominalnie przewyższa znacznie poziom językowy uczących się, jest dostępny poznawczo studentom dzięki stosowaniu przez nich odpowiednich strategii komunikacyjnych, takich jak dorozumienie kontekstowe, testowanie hipotez dotyczących znaczenia i dzięki korzystaniu w analizie tekstu z rozumienia globalnego (Ligara i Szupelak 2012:125).*

12 Wybór podręczników przeznaczonych dla uczniów szkół średnich (zob. wcześniej) narusza w pewnym stopniu zasadę wykorzystywania tekstów możliwie jak najbardziej przypominających teksty czytane przez studentów kierunków architektonicznych czy artystycznych, podyktowany jest jednak kilkoma względami. Przede wszystkim dużą rolę odgrywa tutaj wielopoziomowość grup – dla studentów mniej zaawansowanych językowo tekst akademicki reprezentuje zbyt duży stopień trudności, nierzadko nie tylko językowej, ale i pojęciowej. Można sądzić, iż po rocznych zajęciach specjalistycznych uczący się będzie w stanie samodzielnie pokonać różnicę dzielącą teksty bardziej popularnonaukowe (podręcznik dla szkół średnich) od tekstów czysto naukowych. Istotne jest ponadto to, iż literatura przedmiotu obowiązująca na poszczególnych kierunkach i uczelniach jest bardzo bogata, trudno zatem wybrać takie teksty, które przydadzą się wszystkim uczestnikom kursu przygotowawczego, wybierającym przecież różne kierunki architektoniczne czy artystyczne. Książki skierowane do uczniów szkół średnich nie są tak liczne, łatwiej więc o wybranie którejś z nich, co więcej – są one skromniejsze objętościowo i zwykle całościowo prezentują najważniejsze zagadnienia z dziedziny architektury czy historii sztuki. W przypadku specjalistycznego kształcenia cudzoziemców, w większości średnio zaawansowanych, można je zatem uznać za praktyczniejsze.

do czytania ekstensywnego (czytanek) (Seretny 2014:12)<sup>12</sup>.

Niemodyfikowanym lub w nieznacznym stopniu modyfikowanym tekstem fachowym powinny towarzyszyć wyjaśnienia słów trudnych, a nie zawsze potrzebnych w kształceniu specjalistycznym, chociażby w postaci glos. Istotny jest ponadto dobór lub samodzielne opracowanie ćwiczeń. Część z nich powinny stanowić te, które będą mogły zostać wykonane przez wszystkich studentów, także tych słabszych, część zaś – trudniejsze, przeznaczone do pracy w domu lub pracy indywidualnej na zajęciach dla osób bardziej zaawansowanych<sup>13</sup>. Nauczanie miałyby więc charakter dwutorowy, możliwie zindywidualizowany.

Nieodłączną część nauczania/uczenia się języka specjalistycznego musi stanowić wykorzystywanie technik ułatwiających rozumienie tekstu fachowego (Kubiak 2004:29). Glottodydaktycy zauważają jednak często, że nie istnieje odrębny zbiór metod służących tylko do nauczania języka fachowego (Łuczak-Łomża 2000:38). Oznacza to, że w nauczaniu/uczeniu się czytania tekstu specjalistycznego ze zrozumieniem mogą być używane te metody czy techniki, które znane są z metodyki nauczania języka ogólnego<sup>14</sup>. Wydaje się, że ze względu na trudności, które pojawiają się w związku z czytaniem tekstu na zajęciach ze słownictwa architektonicznego i z zakresu historii sztuki, za szczególnie przydatne trzeba uznać: wyszukiwanie słów kluczowych, konstruowanie zdań streszczających najważniejsze myśli tekstu, parafrazowanie jego fragmentów, układanie w kolejności pomieszanych akapitów, nadawanie tytułów/śródtytułów (Seretny i Lipińska 2005:201-203). Istotną rolę powinny odgrywać wszelkie działania polegające na różnego rodzaju przekształcaniu tekstu, działania o charakterze mediacyjnym, warto by także uwzględnić tłumaczenie (Lipińska i Seretny 2016:32), zwłaszcza w sytuacji, w której pozwala na to struktura grupy, czyli jej jednorodność językowa, oraz znajomość języka, na który miałyby być dokonywany przekład, przez osobę prowadzącą zajęcia.

Mówiąc o trudnościach związanych z czytaniem tekstu ze zrozumieniem, trzeba wspomnieć o fragmentach wypowiedzi artystów tłumaczonych z oryginału na język polski, zwykle pisanych polszczyzną mającą oddać język starszy, zawierających słowa, które wyszły już z użycia. Fragmenty te są zazwyczaj niewielkie i nie stanowią węzłowej części tekstów. Mogą one zostać usunięte lub

pominięte w czasie lektury, możliwe jest jednak także ich wykorzystanie jako materiału do ćwiczeń polegających na uwspółcześnianiu języka (Seretny 2016b:132).

### Słownictwo pochodzące z języków obcych

W grupie trudności o charakterze językowym znajdują się również te, które pojawiają się w trakcie nauki języka polskiego ogólnego, są jednak bardziej widoczne na zajęciach z leksyki architektonicznej czy tej z zakresu historii sztuki. Chodzi mianowicie o obcojęzyczne nazwiska i nazwy geograficzne – trudno „zapamiętywalne”, sprawiające kłopoty w wymowie, odmianie, a także zapisie (przykładowo: Verrocchio, Mantegna, Bruegel; Amiens, Beauvais, Chartres). Nie tyle trudność, ile raczej zaskoczenie stanowią też niejednokrotnie dla studentów „polskie wersje” nazwisk i nazw geograficznych: Michał Anioł (wł., ang., niem. Michelangelo, franc. Michel-Ange, ros. Микеланджело), Włochy (wł. Italia, ang. Italy, niem. Italien, fran. Italie, ros. Италия), Niemcy (niem. Deutschland, wł. Germania, ang. Germany, franc. Allemagne, ros. Германия), Rzym (wł. Roma, ang. Rome, niem. Rom, franc. Rome, ros. Рим), Monachium (niem. München, wł. Monaco di Baviera, ang., franc. Munich, ros. Мюнхен) czy Mediolan (wł. Milano, ang., franc. Milan, niem. Mailand, ros. Милан), odbiegające od brzmienia i zapisu, które mogą być znane kursantom z języka ojczystego bądź też innych niż polski języków, których uczyli się oni wcześniej.

Do tej samej kategorii zaliczyć należy terminy zaczerpnięte z innych języków, a funkcjonujące w języku polskim dotyczącym architektury czy historii sztuki: *cumpluvium*, *cubiculum*, *piano nobile*, *sgraffito*, *sfumato*, *panneau*, ponadto nazwy stylów lub okresów w architekturze/sztuce: styl *flamboyant*, *Decorated Style*, *quattrocento*, *cinquecento*, *Art Nouveau*, *Jugendstil*, wreszcie niektóre dzieła/obiekty architektoniczne znane prawie wyłącznie w postaci obcojęzycznej: Hagia Sophia, kościół Germigny-des-Prés, kościół Santa Maria delle Grazie, Scala Regia, kościół Il Gesù. Dla uczących się kłopotliwa jest wreszcie obecność wtrętów-cytatów o charakterze książkowym, erudycyjnym, typu *gros*, *par excellence*, *quasi*, *sic*, *sui generis*.

Wyrazy pojawiające się w czytanych tekstach pochodzą z różnych języków, głównie z włoskiego i francuskiego, niekiedy z łaciny, rzadziej z angielskiego i niemieckiego. Kłopotem nie są jednak tylko, jak zauważono

13 Przykłady ćwiczeń, które mogą zostać wykorzystane w tzw. synchronicznym kształceniu językowym, podaje Ewa Lipińska 2015:39-47.

14 Należy zgodzić się z tym, że w nauczaniu języka fachowego powinno się brać pod uwagę możliwość użycia innych metod czy technik niż te znane z nauczania języka ogólnego (Kubiak 2006: 27). Za najlepsze rozwiązania metodyczne trzeba bowiem uznać te, które okazują się najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym (ESOKJ:124).

wyżej, wymowa, zapis, odmiana czy użycie (wkomponowanie wyrazu w zdanie, uwzględnienie jego nacechowania stylistycznego), ale sama niechęć do opanowania słów, które z punktu widzenia uczących się z nieznanego powodu znalazły się w języku polskim i dodatkowo muszą zostać przyswojone (przez medium, jakim jest język polski). To też tak naprawdę stanowi główną trudność<sup>15</sup>. Rozwiązaniem powinno być pogłębianie świadomości językowej, kształtowanie racjonalistycznej postawy (Markowski 2008:140) nie tylko wobec swojego języka ojczystego, ale także języka nauczanego. Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób można to osiągnąć, wykracza poza zaproponowanie konkretnych strategii czy ćwiczeń, stąd też wątek ten został pominięty w niniejszym artykule.

### Trudności o charakterze interferencyjnym

Wśród trudności o charakterze językowym mieszczą się również te, których przyczyną jest interferencja z języków ojczystych uczących się. Studenci uczęszczający na zajęcia ze słownictwa architektonicznego i z zakresu historii sztuki to głównie Słowianie władający jako językiem pierwszym ukraińskim lub rosyjskim. Najbardziej widoczne błędy, wynikające z zachodzącego procesu transferu negatywnego, dotyczą kategorii męskosobowości oraz zwrotności i rekcji czasownika. Rzeczownikiem rodzaju nijakiego zakończonym na *-um* (*muzeum, epitafium*) przypisywany jest rodzaj męski. Zdarza się oczywiście błędne przypisanie rodzaju także i innym wyrazom: *ta freska, ten twarz*<sup>16</sup>. Osobno należy wspomnieć o kalkach językowych – *skulptury* (rzeźby) są *wypełnione* (zrobione, wykonane) z marmuru, a osoby czy przedmioty *zobrazone* (pokazane, przedstawione) na płótnach.

Przywołane wyżej błędy o charakterze interferencyjnym trudno uznać za właściwe tylko dla kształcenia specjalistycznego, pojawiają się one także w czasie nauki ogólnego języka polskiego. Praca nad ich wyeliminowaniem, jak się wydaje, powinna dokonywać się zarówno w czasie zajęć z języka ogólnego, jak i specjalistycznego, jednak w tym ostatnim przypadku należy skupić się przede wszystkim na kalkach językowych, ich pojawienie się w komunikacji specjalistycznej może bowiem znacznie utrudnić lub wręcz uniemożliwić zrozumienie

wypowiedzi przez polskiego odbiorcę. Dostrzeżenie i eliminowanie kalk słów fachowych to zadanie do wykonania na zajęciach specjalistycznych, nie zaś ogólnych, stąd też konieczność zwrócenia na to szczególnej uwagi. Ze względu na to, że błędy będące rezultatem interferencji są trwałe i trudne do wyeliminowania, zaś typowe ćwiczenia leksykalne nie zawsze są wystarczające, za przydatne trzeba tutaj uznać posłużenie się klasycznym tłumaczeniem z języka ojczystego na nauczany. Zmusza ono uczących się do precyzyjnego posługiwania się językiem, zmierzania się z konkretnymi trudnościami, uniemożliwia zastosowanie strategii uniku (Rabiej 2016:67). Z drugiej strony jego wykorzystanie zakłada znajomość danego języka przez lektora, co w przypadku pracy z grupami niejednorodnymi językowo często bywa niemożliwe. Co więcej, w odniesieniu do zajęć, w czasie których uwagę skupia się przede wszystkim na pracy z polskim tekstem, oznacza poświęcenie ich osobnej części właśnie tłumaczeniu bądź też konieczność posłużenia się nim w formie pracy domowej.

### Interpretacja dzieła sztuki

Kończąc rozważania dotyczące trudności związanych z przyswajaniem przez cudzoziemców słownictwa specjalistycznego, warto jeszcze wskazać na trudność, jaką może przedstawiać dla studentów sama interpretacja dzieła sztuki. Wydaje się, że ma ona charakter mieszany, niewyłącznie językowy. Wyzwanie stanowi nie tyle opanowanie słownictwa – można bowiem sądzić, że słowa: *lekkość, płynność, zmienność, światło, barwa, chwila, ruch, nieuchwytny, rozmigotany, świetlisty, dekoracyjny, ulotny, drgać, pulsować*<sup>17</sup>, mogą zostać przyswojone i znaleźć się w czynnym zasobie leksykalnym osoby uczącej się – ile dostrzeżenie pewnych cech dzieła sztuki (niemające charakteru językowego), a następnie opisanie ich za pomocą słów (mające już w oczywisty sposób charakter językowy). Trudności, o której mowa, daje się zatem przypisać charakter wtórnie językowy, nie ulega jednak wątpliwości, że wiąże się ona właśnie także i z językiem.

### Podsumowanie

Przedstawione wyżej trudności związane z opanowywaniem przez cudzoziemców słownictwa

15 Niechęć do uczenia się tego rodzaju leksyki wydaje się dość zaskakująca, bowiem istnienie w danym języku zapożyczeń nie jest charakterystyczne wyłącznie dla języka polskiego. Warto dodać, że język rosyjski, zwykle dobrze znany studentom uczestniczącym w zajęciach (zob. wyżej), jest uważany za jeden z języków zawierających dużą liczbę elementów obcych (Walczak 2001:528). Stosunek kursantów do obecnych w języku polskim słów obcych można więc z tego punktu widzenia uznać za tym bardziej nietypowy.

16 Typowe błędy popełniane przez studentów Słowian przedstawione zostały w: Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010.

17 Przywołane słowa zostały użyte w interpretacji dzieła Moneta Impresja – wschód słońca zamieszczonej w podręczniku B. Osińskiej (2015:84).

architektonicznego oraz z zakresu historii sztuki nie tworzą pełnej listy kłopotów pojawiających się w związku z nauczaniem/uczeniem się leksyki specjalistycznej. W jej obręb należałoby bowiem również włączyć chociażby odtwarzanie przyswajanych form leksykalnych w postaci zniekształconej (przykładowo: *technika zdobnicza/\*ozdobnicza, obramowany/\*obramiony*) czy konieczność opanowania wąskich niekiedy kontekstów użycia wyrazów (przykładowo: *otoczony/obramowany/flankowany, zakończony/zwieńczony*). Z drugiej strony wydaje się, że na podstawie przywołanych w artykule trudności można starać się wyodrębnić kilka ich rodzajów. Językowe trudności dotyczące nauczania/uczenia się słownictwa specjalistycznego dałoby się zatem podzielić na niespecyficzne, tj. pojawiające się także w czasie opanowywania języka ogólnego, oraz specyficzne, tzn. te charakterystyczne dla przyswajania języka fachowego. W ramach każdej grupy można by z kolei wydzielić trudności ogólnojęzykowe (np. niezrozumienie tekstu specjalistycznego) oraz słownikowe (np. błędy interferencyjne). Podział ten nie uwzględnia przyczyn pojawienia się trudności, ma też charakter ogólny, co pozwalałoby odnieść go do różnych języków specjalistycznych.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Chodkiewicz, H. (1986) *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Kraków: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Dąbrowska, A., Dobesz, U., Pasięka, M. (2010) *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dunin-Dudkowska, A. (2016) Tłumaczenie profesjonalne i dydaktyczne a glottodydaktyka. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 95-112.
- Gałat, E., Rittner, M. (2016) Nauczanie leksyki specjalistycznej w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej w grupach na poziomach podstawowych A1 i A2 (na przykładzie słownictwa z dziedziny architektury i historii sztuki). W: *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 23, s. 163-180.
- Grochala, B. (2013) Kompetencja komunikacyjna a gatunek - o relacji internetowej na żywo. W: *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 20, s. 303-311.
- Kic-Drgas, J. (2015) Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej. W: „e-mentor”, nr 3, s. 17-22.
- Kołodziejska, E. (2005) Language for Life – początek drogi do CLIL. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 59-78.
- Kubiak, B. (2004) Rozumienie i zrozumiałość tekstów fachowych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 28-36.
- Kubiak, B. (2005) Koncepcje nauczania języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, s. 19-24.
- Kubiak, B. (2006) Typologia nauczania języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, s. 25-30.
- Laufer, B. (1990) Why Are Some Words More Difficult than Others? W: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 28, nr 4, s. 293-307.
- Ligara, B., Szupelak, W. (2012) *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska, E. (2015) Synchroniczne kształcenie językowe w heterogenicznych grupach wielopoziomowych. W: E. Kubicka, A. Walkiewicz (red.) *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego III*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 35-49.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2016) Tłumaczenie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego – od słowa do tekstu. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 23-35.
- Łuczak-Łomża, A. (2000) Konstrukcja programu nauczania języka obcego dla celów specjalistycznych. W: H. Komorowska (red.) *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 35-53.
- Markowski, A. (2008) *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nijakowska, J. (2009) Hipoteza różnic w kodowaniu językowym – próba wyjaśnienia trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 41-53.
- Nocoń, J. (2013) Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego. W: E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (red.) *Styl współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Kraków: Universitas, s. 111-139.
- Rabiej, A. (2016) Znalezione w przekładzie: rola języka pierwszego w nauczaniu języka drugiego/obcego. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 55-75.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

- Rittner, M. (2017) Kurs słownictwa specjalistycznego z historii sztuki dla grup na poziomie B i C. W: E. Kubicka, M. Berend, M. Rittner (red.) *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 161-173.
- Seretny, A. (2014) Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej. W: *Postscriptum Polonistyczne*, nr 1, s. 11-25.
- Seretny, A. (2015) *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny, A. (2016a) Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 17-25.
- Seretny, A. (2016b) Przekład wewnątrzjęzykowy i jego znaczenie w procesie kształcenia językowego. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.) *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 123-142.
- Seretny, A., Lipińska, E. (2005) *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Sowa, M. (2017) Pierwsze słówka... Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s. 14-19.
- Wadsworth, B. J. (1998) *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Walczak, B. (2001) Kontakty polszczyzny z językami niesłowiańskim. W: J. Bartmiński (red.) *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 527-539.
- Zając, J. (2005) Rozwijanie kompetencji tekstowej na lekcjach języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, s. 50-58.

**DR MICHALINA RITTNER** Starszy wykładowca w Międzynarodowym Centrum Kształcenia Politechniki Krakowskiej. Prowadzi zajęcia z gramatyki i języka pisanego oraz słownictwa specjalistycznego z architektury i historii sztuki. Do jej zainteresowań należy także semantyka leksykalna.