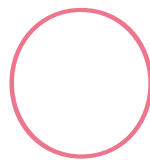


# Co przyszli lektorzy języka polskiego jako obcego wiedzą o czasowniku?

MAGDALENA KARASEK  
MATEUSZ GAZE

Jednym z pytań najczęściej zadawanych przez studentów podczas zajęć specjalizacji glottodydaktycznej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego jest to, w jaki sposób najlepiej przedstawić zagadnienia z zakresu gramatyki. Studenci bardzo szybko przekonują się bowiem, że to, co proste z punktu widzenia rodzimego użytkownika języka, staje się znacznie trudniejsze, kiedy dany problem trzeba przedstawić w sposób zrozumiały dla obcokrajowców.



d roku akademickiego 2006/2007 Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego (do września 2017 r. Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej) zajmuje się kształceniem przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego, proponując studentom specjalizację zawodową nauczanie języka polskiego jako obcego<sup>1</sup>.

Specjalizacja powstała w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku edukacyjnego. Oferowany na Wydziale Filologicznym UŁ program dydaktyczny specjalizacji nauczycielskiej, przeznaczony dla nauczycieli przedmiotu język polski w szkołach w Polsce, okazał się niewystarczający dla pracujących z obcokrajowcami (Wielkiewicz 2008: 63).

Jednym z ważniejszych przedmiotów specjalizacji jest metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Od 2015 r. zajęcia te podzielone są na dwa uzupełniające się bloki po 30 godzin każdy. Podczas zajęć z bloku pierwszego studenci zostają wprowadzeni w problematykę nauczania podsystemów (fonicznego, graficznego i leksykalnego) języka polskiego jako obcego/drugiego. Dokonują analizy wybranych materiałów dydaktycznych, samodzielnie tworzą ćwiczenia i inne pomoce do nauki. Uczą się zasad planowania lekcji oraz oceniania poszczególnych umiejętności. Wśród spodziewanych efektów kształcenia wymienia się m.in. wiedzę obejmującą terminologię, teorię i metodologię nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo) oraz znajomość zasad nauczania elementów systemu fonicznego i graficznego języka polskiego oraz leksyki i frazeologii.

Drugi blok zajęć z metodyki nauczania jpjo ukierunkowany jest na nauczanie gramatyki funkcjonalnej (pedagogicznej). Celem konwersatorium jest zapoznanie studentów z glottodydaktycznymi metodami i technikami kształcenia kompetencji gramatycznej, a także wykształcenie umiejętności samodzielnego tworzenia ćwiczeń gramatycznych. Zgodnie z zakładanymi efektami kształcenia po zakończonym kursie student:

- będzie miał uporządkowaną wiedzę obejmującą terminologię, teorię oraz metodologię nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego;
  - będzie znał najważniejsze prace metodyczne z zakresu nauczania gramatyki jpjo;
  - będzie znał najważniejsze zasady nauczania systemu gramatycznego języka polskiego.
- Wydaje się, że jedną z najważniejszych przewidywanych umiejętności uczestnika zajęć

1 O historii i organizacji tej specjalizacji na Wydziale Filologicznym UŁ szczegółowo pisała Grochala (2016).

jest zastosowanie wiedzy z zakresu gramatyki opisowej języka polskiego na potrzeby gramatyki pedagogicznej<sup>2</sup>.

Doświadczenia dydaktyczne oraz rozmowy ze studentami specjalizacji glottodydaktycznej skłoniły nas do bliższego przyjrzenia się znajomości gramatyki funkcjonalnej przez przyszłych nauczycieli jpjo. Studenci, uczestnicy zajęć specjalizacji glottodydaktycznej, niejednokrotnie sygnalizowali, że jedną z ich największych obaw dotyczących pracy z cudzoziemcami jest brak umiejętności wyjaśnienia problemów gramatycznych, zwłaszcza tych, które pojawiają się w toku zajęć niespodziewanie i niejako przy okazji oraz nie wiążą się z głównym tematem lekcji. Studenci boją się, że nie będą w stanie kompetentnie odpowiedzieć na pytania uczących się. Opiekunowie praktyk studenckich także zwracali uwagę na niepewność praktykantów w sferze gramatyki funkcjonalnej, w której powinni się poruszać sprawnie.

### Metoda badania

W badaniu znajomości fleksji werbalnej przez przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego posłużyliśmy się kwestionariuszem z pytaniami dotyczącymi podstawowych zagadnień gramatyki funkcjonalnej. Fleksję zwykło się uznawać za najtrudniejszy dla cudzoziemców podsystem języka (zwłaszcza na podstawowym poziomie znajomości jpjo). O kwestie odmiany najczęściej pytają też studenci specjalizacji.

Forma pytań zamieszczonych w kwestionariuszu nie była przypadkowa. Zależało nam, aby ankietowani wykorzystywali zarówno wiedzę, jak i intuicję, dlatego każde pytanie zawierało konkretny przykład badanego zagadnienia. Przykłady te były użyte w zdaniach, np.: „Proszę wytłumaczyć różnicę formy w zdaniach: *Studenci pisali test* ► *Wielu studentów pisało test*”. Respondenci podczas odpowiedzi nie musieli odwoływać się do wiedzy encyklopedycznej, stosować czysto metajęzykowych uzasadnień form, np. wylizania czasowników należących do danych koniugacji. Wprowadzenie zagadnień w postaci przykładów pozwoliło na przeprowadzenie badania także wśród tych studentów, którzy nie ukończyli jeszcze kursu metodyki nauczania jpjo 2, koncentrującego się na nauczaniu gramatyki funkcjonalnej.

Ankieta przeprowadzona w dwóch grupach. W pierwszej znaleźli się studenci, którzy ukończyli specjalizację, odbyli praktyki (niektórzy z nich mieli również niewielkie doświadczenie glottodydaktyczne). W drugiej grupie odpowiedzi udzielali studenci rozpoczynający

specjalizację i niemający żadnego doświadczenia w nauczaniu cudzoziemców. W każdej z grup było 26 studentów. Na potrzeby niniejszego artykułu grupę pierwszą nazywa się *glottodydaktykami* (GL), a drugą *nieglottodydaktykami* (NGL).

W niniejszym artykule omówiono fragment ankiety zawierający siedem następujących pytań dotyczących zagadnień koniugacyjnych:

1. Dlaczego cudzoziemiec odmieni czasownik *studiować* jako: *ja studiowam, ty studiowaśz*?
2. Dlaczego mówimy: *ja maluję, ty malujesz*, a nie *ja malowuję, ty malowujesz* (skoro bezokolicznik tego czasownika to *malować*)?
3. Dlaczego mówimy: *zawsze jeżdżę do szkoły autobusem, ale dzisiaj jadę tramwajem* (nie: *dzisiaj jeżdżę tramwajem*)?
4. Dlaczego mówimy: *Od pierwszej do drugiej jadłem obiad* (a nie *zjadłem*)?
5. Proszę wybrać poprawne zdanie i uzasadnić wybór.  
— *Test był napisany przez studentów.*  
— *Test został napisany przez studentów.*
6. Proszę wytłumaczyć różnicę formy w zdaniach:  
*Studenci pisali test* ► *Wielu studentów pisało test.*
7. Proszę wybrać zdanie/zdania poprawne gramatycznie i uzasadnić wybór.  
*Niosąc rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka.*  
*Niósłszy rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka.*  
*Zaniósłszy rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka.*  
*Zaniosąc rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka.*

### Wyniki badania

W ankiecie umieściliśmy zagadnienia z różnych poziomów zaawansowania językowego: koniugacji, aspektu i iteratywności – poziom A1, strony biernej i składni wypowiedzeń zawierających określenia ilości – poziom B1/B2.

Dwa pierwsze pytania (nr 1 i nr 2) wymagały uzasadnienia wyboru właściwego paradygmatu odmiany czasowników *studiować* i *malować* w czasie teraźniejszym. W praktyce glottodydaktycznej wyróżnia się kilka grup koniugacyjnych:

1. *-m, -sz*, do której należą przede wszystkim czasowniki zakończone w bezokoliczniku na *-ać* i na *-eć*, np. *nazywać się, mieć, mieszkać, śpiewać, biegać*,

<sup>2</sup> Pozostałe umiejętności wyszczególniono w sylabusie zajęć dostępnym na stronie Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii [www.polonistyka.uni.lodz.pl](http://www.polonistyka.uni.lodz.pl) [dostęp 10.06.2018].

a także nieregularne *wiedzieć, jeść*. Niekiedy koniugację tę „rozbija się” na dwie oddzielne: *-am, -asz* i *-em, -esz* (np. Kucharczyk 1999; Bogaczowa 1989; Hrabcowa 1980).

2. *-ę, -isz/-ysz*, do której należą czasowniki zakończone w bezokoliczniku na *-ić* i na *-yć*, np. *mówić, lubić, chodzić, tańczyć, liczyć*.
3. *-ę, -esz* – grupa najbardziej niejednorodna, ponieważ znajdują się w niej czasowniki zakończone w bezokoliczniku na *-ać*, np. *pisać, jechać, brać*, na *-eć*, np. *chcieć*, na *-ić*, np. *pić*, na *-yć*, np. *żyć, myć*, oraz inne nieregularne, np. *móc, iść*. Wyjątkowo liczny w tej grupie jest zbiór czasowników zakończonych na *-ować*, np. *podróżować, gotować, pracować, studiować, mailować*, i *-awać*, np. *dawać, dostawać*.

W ankiecie znalazły się frazy z dwoma czasownikami: *malować* i *studiować*, mającymi ten sam paradygmat, ponieważ chcieliśmy, by respondenci zauważyli regularność odmiany (flektyw *-owa* regularnie przechodzi w formach osobowych czasu teraźniejszego w *-uj*). W większości ankietowani nie mieli problemu ze wskazaniem przyczyny błędu, który mógłby popełnić cudzoziemiec przy odmianie czasownika *studiować*. Zauważali, że pomyłka może wynikać z wyboru niewłaściwej koniugacji. Zakończenie *-ać* mają również czasowniki koniugacji I *-m, -sz*, co zostało wyeksponowane w odpowiedziach 18 GL i 10 NGL, którzy odpowiadali np.: *ze względu na użycie innego typu koniugacji (odmieni podobnie jak czasownik „nazywać”); według koniugacji -m, -sz; zgodnie z odmianą -am/-asz; wiele czasowników tak się odmienia – (czytać, biegać)*<sup>3</sup>. W niektórych odpowiedziach pojawiła się eksplicitnie wyrażona zasada: *bo nie zmienił -ować na -uj*. Wśród odpowiedzi niepełnych (4 GL i 3 NGL) można wymienić: *wyrzucił -ć i dodaje końcówkę; nie odmienił bezokolicznika i dodał do niego końcówkę*. Widoczna była dysproporcja w przypadku braku odpowiedzi: 2 GL i 7 NGL nie podjęło próby rozwiązania wskazanego problemu. Z kolei 2 GL i 6 NGL udzieliło błędnej lub nonsensownej odpowiedzi: *ponieważ tak są uczeni przez nauczyciela; by łatwiej zrozumieli; ponieważ od bezokolicznika tworzy się formy osobowe*.

Większy problem mieli respondenci z wytłumaczeniem mechanizmu powstania błędnych form *malowuję, malowujesz*. 10 GL i 6 NGL (czyli prawie o połowę mniej niż w pytaniu wcześniejszym) właściwie uzasadniło odmianę czasownika *malować*: *czasownik, który zakończony jest na -ować, w odmianie zamienia się na -uję/-ujesz*,

*ponieważ -owa to przyrostek tematyczny czasownika, który w odmianie zastąpiony zostaje przez flektyw czasownika i końcówki fleksyjne*. Niepełne lub zbyt ogólne wypowiedzi pojawiły się u 7 GL i 9 NGL, np. *ponieważ to inna koniugacja; nie wiem, ale tak samo jest z kolorować, piaskować, zostawać; wyróżniamy kilka koniugacji, odmian z różnymi końcówkami*. Brak odpowiedzi zanotowano w przypadku 6 GL i 7 NGL. Błędnych odpowiedzi było niewiele, tylko 3 GL i 4 NGL nie umiało właściwie wyjaśnić zagadnienia, np. *mal- jest rdzeniem; jest mal-arz, więc mal-uję*.

Iteratywność, czyli wielokrotność lub powtarzalność, jest cechą zaledwie kilku polskich czasowników, ale są to wyrazy o bardzo dużej frekwencji. Do zbioru czasowników iteratywnych należą przede wszystkim tzw. czasowniki ruchu, takie jak: *iść/chodzić, jechać/jeździć, pływać/płynąć, latać/lecieć*, które pojawiają się już na poziomie A1. Zjawisko to – wskazane w pytaniu nr 3 – zostało poprawnie zauważone i omówione przez 14 GL i 12 NGL: *jeżdżę – powtarzalność, jadę – jedнокrotność, jeżdżę – kilka razy, jadę – teraz/jeden raz*. Zarówno 8 GL, jak i 8 NGL wskazało tylko na regularność i powtarzalność akcji wyrażonej czasownikiem *jeździć*. W odpowiedziach błędnych (2 GL i 3 NGL) utożsamiano iteratywność z aspektem: *jechać – dokonany, jeździć – niedokony*, ignorując to, że oba czasowniki podane były w czasie teraźniejszym, co wyklucza dokonaność.

Ankietowe pytanie nr 4 dotyczyło aspektu. O ile odróżnienie czasownika dokonanego od niedokonanego nie stanowiło dla ankietowanych problemu, o tyle wskazanie zakresu użycia danej formy było kłopotliwe dla większości studentów. Próby wskazania sytuacji, w których konieczne jest zastosowanie czasownika dokonanego lub niedokonanego, ograniczały się zwykle do lakonicznych stwierdzeń typu: *czynność ciągła – czasownik niedokony; zjadłem to czasownik dokonany; przedział czasowy wskazuje na trwającą czynność*. Najczęstszym błędem było łączenie aspektu wyłącznie z rezultatywnością, a ignorowanie procesualności: *bo może być tak, że obiad został niezjedzony; czynność trwająca jakiś czas – niedokony, zakończona – dokonany; nie wiemy, czy czynność została doprowadzona do końca, więc użyto aspektu niedokonanego*. Niestety odnotowano również kilka odpowiedzi nonsensownych, np. *bo trwało to od pierwszej do drugiej, a nie 15 min. gdzieś pomiędzy*. Statystyka w pytaniu o aspekt przedstawia się następująco: GL udzieliłi 8 poprawnych odpowiedzi, 12 niepełnych i/lub zbyt szerokich oraz 3 błędnych,

3 W artykule zachowano oryginalną postać odpowiedzi.

natomiast NGL udzielili 5 poprawnych odpowiedzi, 10 niepełnych i/lub zbyt nieprecyzyjnych i 5 niewłaściwych. 3 GL i 6 NGL nie podało żadnej odpowiedzi.

Zagadnienia z wyższych poziomów nauczania języka polskiego jako obcego okazały się trudniejsze także dla polskich studentów. W odpowiedzi na pytanie nr 5 tylko 8 GL i 6 NGL właściwie wskazało zdanie poprawne i umiało wytłumaczyć zasadę poprawnego tworzenia zdania w stronie biernej. W nauczaniu cudzoziemców kładzie się nacisk na poprawność zestawienia imiesłowu biernego czasownika niedokonanego z czasownikiem *być* i imiesłowu biernego czasownika dokonanego z czasownikiem *zostać*. 8 GL i 5 NGL wskazało odpowiedzi niepełne typu: *czynność dokonana i zakończona; został „stoi w zgodzie” z dokonaniem aspektem „napisany”*. Niepokojące są odpowiedzi błędne (5 GL i 11 NGL): *obie są dobre; oba zdania są poprawne; „test” jest niezżywanym; wydaje mi się, że chodzi tu o łączliwość*. Brak odpowiedzi stwierdzono u 5 GL i 4 NGL.

Pytanie nr 6 dotyczyło przekształcenia składniowego z użyciem określenia ilości: *Studenci pisali test* ► *Wielu studentów pisało test* i łączyło zagadnienia z zakresu fleksji werbalnej i imiennej. Jest to jedna z trudniejszych transformacji dla uczących się języka polskiego jako obcego, gdyż użycie liczebnika nieokreślonego *wielu* wymusza użycie rzeczownika w dopełniaczu i – co najważniejsze – zmianę formy czasownika na formę rodzaju nijakiego. Problem ten okazał się również najtrudniejszy dla badanych grup. Nikt z 52 respondentów nie wyjaśnił wyczerpująco przedstawionej zależności. W obu grupach po 6 ankietowanych zwróciło uwagę albo na zależność między liczebnikiem *wielu* a formą rzeczownika, albo korelację pomiędzy liczebnikiem nieokreślonym a czasownikiem w liczbie pojedynczej (żaden respondent nie wyraził eksplicytnie, że jest to czasownik w rodzaju nijakim liczby pojedynczej): *„wielu” zmienia użycie przypadka; „pisało” odnosi się do „wielu”; przy zaznaczeniu ilości odmiana czasownika jest inna*. Zaskakuje w tym pytaniu bardzo duża liczba odpowiedzi błędnych i nielogicznych (aż 14, czyli ponad połowa wśród GL, oraz 8 wśród NGL): *rzeczownik „wiele” wyraża zbiorowość; „studenci pisali” – tylko mężczyźni, „wielu studentów pisało” – mężczyźni i kobiety<sup>4</sup>; w pierwszym zdaniu konkretna liczba studentów*. Kolejny raz większa liczba NGL (12) niż GL (6) nie udzieliła żadnej odpowiedzi.

W ankiecie znalazło się również pytanie (nr 7) łączące zagadnienia z zakresu gramatyki opisowej i kultury języka polskiego. Dotyczyło ono imiesłowowych równoważników zdania (zarówno z imiesłowem przysłówkowym współczesnym, jak i imiesłowem przysłówkowym uprzednim). Trudność zadania polegała na konieczności zauważenia, że imiesłowy współczesne tworzy się od czasowników niedokonanych, a uprzednie od dokonanych. Nie pojawił się tu problem zgodności podmiotów członów wypowiedzenia złożonego, który może prowadzić do błędów typu *jadąc na rowerze, pogryzły mnie komary*. W przypadku konstrukcji z imiesłowem *niosąc* 22 GL i 19 NGL nie miało problemu z określeniem, że jest to schemat poprawny. Jedna osoba w obu grupach wskazała, że ta konstrukcja jest błędna. Pozostałe osoby nie ustosunkowały się do poprawności tego wypowiedzenia. Uzasadnienia były na ogół właściwe, a osoby, które uznały zdanie za nieprawidłowe, nie uargumentowały odpowiedzi. Kolejna konstrukcja – z błędną formą imiesłowu uprzedniego *niósłszy* – okazała się dużo bardziej kłopotliwa dla badanych studentów. 10 NGL i 7 GL uznało zdanie: *Niósłszy rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka* za poprawne. Wskazywali, tak jak przy wcześniejszej konstrukcji, na jednoczesność czynności. 5 GL i 3 NGL uznało, że imiesłów jest błędny, nie podając uzasadnienia. Pozostali (11 GL i 16 NGL) nie zamieścili żadnego komentarza przy tej konstrukcji. Podobne proporcje odpowiedzi wystąpiły przy wypowiedzeniu z imiesłowem uprzednim *zaniósłszy*: 13 GL i 7 NGL uznało konstrukcję za poprawną, 4 GL i 4 NGL za błędną. Pozostali (9 GL i 15 NGL) nie określili poprawności tej konstrukcji. Tak duży odsetek braku odpowiedzi i błędnych wskazań może być uwarunkowany tym, że imiesłów przysłówkowy uprzedni jest coraz rzadziej używany i pojawia się tylko w imiesłowowych równoważnikach zdania podrzędnego (Buttler i in. 1986: 412). Wyniki dla ostatniego wypowiedzenia z niepoprawnym imiesłowem *zanosząc* potwierdzają, że użycie imiesłowu współczesnego jest dla studentów znacznie łatwiejsze: tylko 3 GL i 5 NGL uznało wypowiedzenie za poprawne. Reszta ankietowanych zauważyła błąd, choć nie wszyscy podali wytłumaczenie<sup>5</sup>.

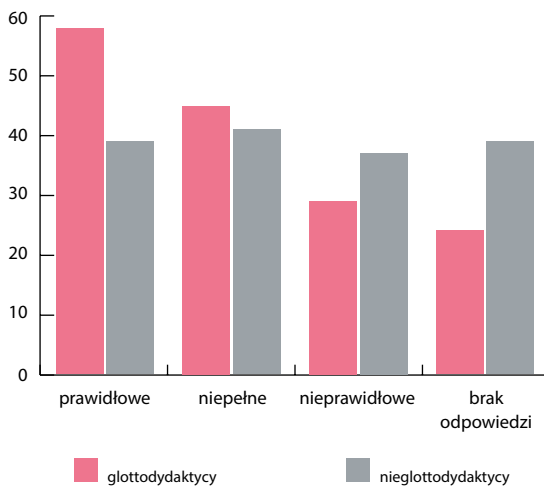
Reasumując, znajomość zagadnień koniugacyjnych jest niejednorodna wśród osób, które wybrały specjalizację glottodydaktyczną. O ile podstawowe zagadnienia z zakresu odmiany czasownika są rozpoznawalne, a ich

4 Powiązanie tej transformacji z rodzajem pojawiło się aż w 7 ankietach, co pokazuje, jak trudnym zagadnieniem (z punktu widzenia gramatyki zarówno funkcjonalnej, jak i opisowej) jest kategoria rodzaju (szczególnie w liczbie mnogiej) w języku polskim.

5 Wiedza o tworzeniu i użyciu imiesłowów jest istotna choćby z tego powodu, że w gwarach wschodniosłowiańskich (np. białoruskich) czy litewskich możliwe jest tworzenie imiesłowu uprzedniego w funkcji predykatu od czasowników dokonanych i niedokonanych (Kozłowska-Doda 2015: 326).

mechanizm zrozumiały (koniugacje, iteratywność), o tyle zagadnienia bardziej złożone i/lub z wyższych poziomów nauczania (aspekt, strona bierna, składnia zdań z określeniami ilości) stanowią dla studentów wyzwanie. Może to być spowodowane tym, że koniugacje występują w językach obcych znanych ankietowanym (np. w niemieckim, hiszpańskim, we włoskim), podobnie jest z iteratywnością<sup>6</sup>. Wiedzę tę ankietowani przenoszą na system języka polskiego. Jednak zagadnienia rzadsze w innych językach lub charakterystyczne tylko dla polszczyzny okazują się trudniejsze. Ogólne zestawienie poszczególnych typów odpowiedzi GL i NGL przedstawia się następująco:

WYKRES 1. PORÓWNANIE SPOSOBÓW ODPOWIEDZI NA PYTANIA ANKIETY W GRUPIE GLOTTODYDAKTYKÓW (GL) I GRUPIE NIEGLOTTODYDAKTYKÓW (NGL)



Glottodydaktycy udzielali częściej odpowiedzi prawidłowych i niepełnych (103 z 156, co stanowi ok. 66 proc. wszystkich odpowiedzi w tej grupie). Nie można jednak uznać tego wyniku za zadowalający, gdyż oznacza to, że na co trzecie pytanie ucznia-obcokrajowca nauczyciele nie umieliby odpowiedzieć lub odpowiedzieliby błędnie...

## BIBLIOGRAFIA

- Bogaczowa, I. (red.) (1989), *Język polski dla studentów obcokrajowców*, Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Buttler, D., Kurkowska, H., Satkiewicz, H. (1986), *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa: PWN.
- Grochala, B. (2016), *Między polonistą a glottodydaktykiem – 10 lat specjalizacji w nauczaniu jpjo na Uniwersytecie Łódzkim*, [w:] D. Gonigroszek, A. Stanecka (red.), *Interdyscyplinarność i wielowymiarowość nauk humanistycznych*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, s. 187–196.
- Hrabcowa, S. (1980), *Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego. Skrypt dla słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kozłowska-Doda, J. (2015), *Imiesłowy przysłówkowe uprzednie w polszczyźnie z okolic Dociszek na Białorusi na tle innych obszarów gwarowych*, „Studia Wschodniosłowiańskie”, t. 15, s. 325–342.
- Kucharczyk, J. (1999), *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź: Wydawnictwo WING.
- Wielkiewicz, D. (2008), *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, [online], <[www.polonistyka.uni.lodz.pl](http://www.polonistyka.uni.lodz.pl)>, [dostęp: 10.01.2019].

**DR MAGDALENA KARASEK** Asystent w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego; członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego; zainteresowania badawcze: lingwistyka tekstu, kultura języka polskiego, glottodydaktyka polonistyczna, pragmatyka językowa.

**DR MATEUSZ GAZE** Asystent w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego; członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego; zainteresowania badawcze: lingwistyka kulturowa, pragmatyka językowa, medioznawstwo, psycholingwistyka, glottodydaktyka polonistyczna.

6 Mamy na myśli sam mechanizm zgramatyzowania powtarzalności, krotności.