

Internacjonalizmy w nauczaniu języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2023.3.79-86

Niepotrzebne zdaje się udowadnianie tezy, że im bardziej język obcy, którego się uczymy, przypomina nasz język rodzimy (albo taki, który już opanowaliśmy w dobrym stopniu), tym mniejszy jest nasz wysiłek, a nauka łatwiejsza – niezależnie od tego, czy podobieństwa występują na poziomie fonologicznym, syntaktycznym, leksykalnym czy po prostu w zakresie danego zjawiska gramatycznego.

Chociaż zabiegi, o których piszę, wymagają od ucznia refleksyjnego podejścia do nauki oraz rozwiniętej metaświadomości językowej i komunikacyjnej, elementy nowego materiału, które znamy z naszych wcześniejszych doświadczeń, to po prostu elementy, które możemy w procesie uczenia się „ominąć” – wystarczy, żebyśmy dowiedzieli się, że taka odpowiedniość występuje (a jeżeli tak – to do jakiego stopnia). Mechanizm ten jest podstawą zjawiska zwanego interkomprehensją. Omówię go pokrótce pod kątem słownictwa internacjonalnego, rozważając wady i zalety tego podejścia dydaktycznego.

Interkomprehensja w dydaktyce

Przemysław Gębał (2013: 48), będący jednym z pierwszych badaczy zainteresowanych interkomprehensją w Polsce, definiuje ją najogólniej jako „zdolność rozumienia języków blisko spokrewnionych z językiem ojczystym danego użytkownika bez konieczności ich nauki”. W bliższym spojrzeniu interkomprehensję rozumieć można na trzy sposoby, odpowiadające trzem formom jej występowania w świecie – najlepiej oddaje je przetłumaczone na język polski przez Gębała nazewnictwo hiszpańskiego dydaktyka Encarnación Carrasco Perei, który pisze, iż interkomprehensję postrzega się jako: 1) nabytą zdolność jednostek do rozumienia innych posługujących się spokrewnionym językiem (*la intercomprensión que capacidad individual*); 2) zjawisko społeczne, występujące na co dzień w regionach wielojęzycznych (*la intercomprensión en su vertiente de práctica social*); 3) ścieżkę konkretnych działań dydaktycznych, realizowanych w ramach procesu kształcenia językowego (*la intercomprensión como propuesta didáctica*); (za: Gębał 2013: 49). W świetle tytułu niniejszej pracy najistotniejsza dla tych rozważań będzie ostatnia z wymienionych form. W dydaktyce podejście interkomprehensyjne „stara się w pierwszej kolejności skupić uwagę uczących się na podobieństwie nauczanych języków, a dopiero później uświadamia istniejące różnice pomiędzy poszczególnymi systemami” (Gębał 2013: 50). Gębał (2013: 50) obok środków pozwalających na osiągnięcie pierwszego z tych celów, takich jak: słownictwo wspólne dla danej rodziny języków, podobieństwo wypowiedzianych dźwięków głosek, zbliżona grafia, struktury syntaktyczne i morfo-syntaktyczne oraz zbliżony sposób inkorporacji prefiksów, interfiksów i sufiksów – wymienia również właśnie internacjonalizmy. Interkomprehensja nie osiągnęła dotąd w Polsce szczególnej popularności – takiej, jaką cieszy się na przykład u naszych zachodnich

ZUZANNA BODZIONY
Uniwersytet Jagielloński

sąsiadów, o czym świadczy liczba publikacji w fachowej literaturze niemieckojęzycznej, przewyższająca liczbę publikacji właściwie ze wszystkich innych krajów: nawet samo wpisanie tego terminu do wyszukiwarki internetowej skutkuje znalezieniem niemal wyłącznie tytułów książek i artykułów w języku niemieckim (i to bez względu na język wyszukiwarki i formę wpisywanego hasła). Sporo informacji na temat komprehensji znaleźć można również w literaturze francuskojęzycznej. Także i w polskiej glottodydaktyce wyraźny jest ruch w stronę dydaktyki wielojęzyczności, której jedną z możliwych realizacji jest właśnie interkomprehensja. Dobitnym wyrazem tego ruchu jest podręcznik do języka polskiego pod redakcją Przemysława Gębala *Od słowa do słowa toczy się rozmowa* (2012), repetytorium leksykalne dla poziomów B1 i B2, otwarcie wykorzystujące punkty wspólne leksyki języka polskiego i angielskiego. Ponadto nieraz można się natknąć na reklamy kursów językowych, oferujących naukę kilku języków naraz, a w ramach portalu społecznościowego Facebook istnieje nawet strona o nazwie *Interkomprehensja*, na której pojawiają się krótkie posty w postaci kolorowych infografik, ilustrujących podobieństwa i różnice leksykalne w ramach języków słowiańskich. Przyjrzenie się takiej infografice nie zajmuje dużo czasu, a ma ona przecież potężny potencjał glottodydaktyczny, spotęgowany dzięki: 1) swojej dostępności (obecnie właściwie każdy ma konto na Facebooku i wystarczy polubić tę stronę, by natykać się na pojawiające się na niej dość często nowe posty); 2) swojej przystępnej formie, na którą składa się mała ilość tekstu, duża czcionka, wyraźna kolorystyka i do tego schematyczna ilustracja dla lepszego zrozumienia i zapamiętania; 3) zestawieniem wyrazowym opartym na: dużym podobieństwie (zob. infografikę dotyczącą leksemu ‘porządek’), dużej różnorodności (zob. infografikę dotyczącą leksemu ‘szczur’) bądź odmienności, polegającej na użyciu w nazwie danego przedmiotu innych słów, istniejących jednak także w pozostałych językach (zob. infografiki dotyczące leksemów ‘apteczka’ i ‘syrena’).

Rys. 1. Przykładowe infografiki z facebookowej strony *Interkomprehensja* ([facebook.com/interkomprehensja](https://www.facebook.com/interkomprehensja))



Cel, sposoby i słabe punkty wykorzystywania internacjonalizmów w nauczaniu języków obcych

Jak zauważa Agnieszka Otwinowska (2015: 4): „Podobieństwa kognatów wykorzystywane są w nauczaniu języków o wspólnych korzeniach, typologicznie zbliżonych, np. germańskich, słowiańskich czy romańskich”, warto jednak pamiętać o tym, że we współczesnym świecie wspólne słownictwo jako element łączący języki wysunęło się daleko poza ramy cechy języków wywodzących się z tej samej rodziny. Era globalizacji odciska swoje piętno również w sferze leksyki: kontakty językowe (a w tym przejmowanie leksemów z innych języków zgodnie z zapotrzebowaniem bądź modą) są właściwie nieograniczone położeniem geologicznym. Dzięki technologii – a głównie dzięki internetowi – równie łatwe jest nawiązanie owego kontaktu z przedstawicielem państwa sąsiedniego (dotąd główne źródło „wymiany językowej”), jak i z osobą mieszkającą po drugiej stronie globu. Co ważne, rozwój technologii nie tylko ułatwia, ale i w pewnym stopniu uaktywnia przejmowanie słów z innych języków, tudzież tworzenie się internacjonalizmów. Stanisław Podobiński (2001: 33) już w definicji zapożyczeń pisze, iż są one „efektem wyższych osiągnięć technicznych, naukowych, artystycznych, generalnie: cywilizacyjnych, uobecnionych w «języku-dawcy», które «język-biorca» przejmuje i w większym lub mniejszym stopniu przysposabia do swoich zasad fonetycznych, słowotwórczych i składniowych”. Potwierdza to chociażby przelotne spojrzenie na używane przez nas na co dzień słownictwo związane z najnowszą technologią, wśród którego znajdziemy – nie szukając daleko – takie wyrazy jak ‘komputer’, ‘internet’, ‘smartfon’, ‘SMS’.

Już powyższe przykłady są wystarczającym dowodem na to, jakim zasięgiem i prestiżem cieszy się obecnie język angielski, będący najważniejszym językiem-dawcą ostatnich czasów, nazywany przez badaczy „nową łaciną naszego wieku” (Minya 2003: 32) czy „językiem międzynarodowym i europejskim lingua franca” (Otwinowska 2015: 5). Językoznawcy, analizując tę „ekspansję języka angielskiego” (Maćkiewicz 2001: 61), podkreślają jej szeroki zakres, obejmujący – poza wspomnianą już technologią – gospodarkę i handel, politykę i socjologię, biznes, kulturę, sport i rozrywkę (zob. Minya 2003: 36–58), modę, świat fauny i flory (Szafraniec 2011: 230), a z perspektywy rejestru językowego – również mowę młodzieżową (Lénárt 2007), uczniowską (Nagy Fórizs 2004) czy język internautów (Balázs 2003). Nie trudno zgadnąć, jak dominacja ta przekłada się na kwestię internacjonalizmów: język o dużej sile oddziaływania jest jednocześnie ich istotnym źródłem (Polański K., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* za: Szafraniec 2011: 230), dlatego też w nauczaniu języków obcych poza internacjonalizmami można uwzględnić (oczywiście ze szczególną ostrożnością) wyrazy nieobecne w języku uczącego się, ale obecne w języku docelowym i języku angielskim.

Nadużyciem byłoby stwierdzenie, że język ten zna obecnie każdy – w mniejszym lub większym stopniu zna go jednak zdecydowana większość ludzi niebędących jego rodzimymi użytkownikami. „Według statystyk w szkołach podstawowych w Europie 60 proc. uczniów uczy się angielskiego, a w Polsce ten odsetek jest znacznie wyższy. Dodatkowo nauka angielskiego cieszy się ogromnym prestiżem: 77 proc. obywateli Unii Europejskiej wierzy, że dzieci powinny uczyć się tego właśnie języka (European Commission 2006). W rezultacie angielski jest zwykle nauczany jako pierwszy lub drugi język obcy” (Otwinowska 2015: 7). Stąd pomysł Otwinowskiej (2015: 4), by wykorzystać szczególnie status języka angielskiego w europejskim systemie nauczania, jego powszechność na świecie, a także podobieństwo leksykalne do słownictwa języków europejskich nauczanych w polskiej szkole: „Szacuje się, że istnieje ok. 3 tys. kognatów angielsko-hiszpańskich” (Meara 1993) i ponad 20 tys. kognatów angielsko-francuskich (Nation i Meara 2002). Historycznie część zapożyczeń przeniknęła do angielskiego i innych języków z łaciny (Otwinowska 2015: 7). Badaczka stwierdza, iż „świadomość tych podobieństw znacznie zwiększa szansę na skuteczną naukę słownictwa, a co za tym idzie – na rozumienie tekstów i wypowiedanie się w językach obcych” (Otwinowska 2015: 4).

Kwestią pozostaje, w jaki sposób wykorzystać z jednej strony te europejskie aspiracje do wielojęzyczności – wszak system oświaty w granicach Unii Europejskiej wyraźnie ma na celu wychowanie obywateli mówiących przynajmniej dwoma językami obcymi (Peres 2017) – z drugiej zaś owe zbieżności leksykalne. Badacze podkreślają tutaj istotę refleksyjnego uczenia się (Peres 2017), a więc zwracają uwagę na potrzebę treningu strategii pozwalających uczącym się zauważyć istnienie kognatów i internacjonalizmów, a także pokazujących im, jak z tych podobieństw korzystać, co „daje im gratis kilka tysięcy dodatkowych słów, łatwych do zrozumienia i użycia, bo podobnych do słownictwa z ich języka ojczystego” (Otwinowska 2015: 8). Otwinowska (2015: 8) podaje przykłady ćwiczeń, które zwracają uwagę ucznia na potencjał wspólnego dla różnych języków słownictwa: „obejmują one wskazywanie słów w tekstach, łączenie w pary słów podobnych w różnych językach, tworzenie map słów, tworzenie list, grupowanie słów (np. słowa nacechowane pozytywnie i negatywnie)”.

Jak widać, odwoływanie się do internacjonalizmów bądź słów znanych uczącemu się na przykład z innych języków (jak angielski) nie jest przedsięwzięciem niemożliwym. Skoro europejski system nauczania, a dalej – rynek pracy i tak są nastawione na obywatela wielojęzycznego, niezamkniętego w granicach swojego języka ojczystego, warto to wykorzystać przy nauczaniu kolejnych, także mniej popularnych języków.

Wspomniane wyżej cele, których osiągnięcie ułatwia czy nawet umożliwia wykorzystywanie wyrazów międzynarodowych w nauczaniu języków obcych, z pewnością wyglądają zachęcająco. Niemniej jednak nie wolno zapominać, że metoda ta ma również swoje wady.

W pierwszej kolejności należy wspomnieć o kwestiach problematycznych, które uderzają w główne założenie tego podejścia, tj. kwestię odpowiedniości leksemów. Istnieją bowiem przypadki, gdy wyrazy mogące zostać przez uczącego się uznane za swoje odpowiedniki wcale (lub w jakimś stopniu) nimi nie będą. Różnice mogą dotyczyć trzech poziomów: 1) znaczenia, 2) stylu, 3) akcentu. W sferze znaczenia wyrazistą formą takiego zróżnicowania są tzw. fałszywi przyjaciele (*false friends*, *falsche Freunde*, *faux amis*) – pułapki językowe, nazywane w terminologii językoznawczej *aprosymatami* (Szafranec 2011: 231). Są to wyrazy, które, mimo iż wyglądają właściwie identycznie, różnią się swoim znaczeniem, np. ang. *sympathetic* = pol. *współczujący* (≠ *sympatyczny*), niem. *die Mappe* = pol. *teczka* (≠ *mapa*), franc. *dôme* = pol. *kopuła, katedra* (≠ *dom*), węg. *sok* = pol. *dużo* (≠ *sok*), est. *viin* = pol. *wódka* (≠ *wino*). Zakres pojęcia bywa jednak poszerzany również o:

- a. wyrazy o tym samym znaczeniu, ale nieco różniące się pisowni, np. pol. *psycholog*, słow. *psiholog*;
- b. wyrazy charakteryzujące się różnymi cechami gramatycznymi, np. rzeczowniki o różnym rodzaju gramatycznym – pol. (to) *wojsko*, słow. (ta) *vojska*;
- c. wyrazy różniące się pod względem struktury słowotwórczej;
- d. wyrazy o tej samej strukturze słowotwórczej, ale różnej postaci graficzno-fonetycznej i odmiennym znaczeniu, np. pol. *odpowiedzieć*, słow. *odpovedati* w znaczeniu ‘zrezygnować’;
- e. frazeologizmy o podobnej strukturze formalnej, ale różniące się znaczeniami, np. pol. *stanąć dęba* i cz. *stat jako dub* w znaczeniu ‘stać nieruchomo, nie ustępować z drogi’;
- f. wyrazy tego samego języka, które w różnych okresach historycznych wykazywały odmienne znaczenia, np. *bielizna*.

(źródło: Szafranec 2011: 231 [na podstawie:] Lipczuk 1992)

Istotne przesunięcia mogą pojawić się także w obszarze stylistycznym. Jak już wspominałam, podczas badania internacjonalizmów niezmiernie istotne jest przeanalizowanie nie tylko odpowiedniości leksemów na poziomie znaczenia (rozumianego jako oznaczenie desygnatu), ale i stylu, który może mieć nieco inne zabarwienie w zależności od języka. Zdaje się, że główną przypadłością jest używanie przez obcokrajowców wyrazów zbyt poważnych, naukowych, może nawet patetycznych – znalezionych w podręcznikach i literaturze

– których podobieństwo wynika ze wspólnego łańciskiego trzonu, a które odczuwalne są już jako archaizmy lub mają swoje „kolokwialne”, mniej fachowe odpowiedniki (np. węg. *lingvisztika* / *nyelvészet*, gdzie drugie określenie to właściwie dosłowne tłumaczenie leksemu o łańciskim rdzeniu na wzór polskiego *językoznawstwa* – węg. *nyelv* ‘język’). W związku z tym należy z jednej strony zwracać studentom uwagę na bieżąco, do jakiego stylu przynależy poznawany czy używany przez nich międzynarodowy wyraz, z drugiej zaś: zwyczajnie uświadamiać im, że czasem „mogą podświadomie stosować dobrze im znaną z ich własnych języków leksykę w sytuacjach, w których użycie danego wyrazu będzie nieadekwatne do stylu” (Szafranec 2011: 232) – a więc zabrzmieć nie tyle niepoprawnie, co w sposób zabawny bądź nieoczywisty dla rodzimego użytkownika, i przygotować ich na wyrażające te odczucia reakcje. Można również podać im przykłady prezentujące wpływ rejestru danego słowa na odbiór komunikatu (ironia, stylizacja) – choć będzie to trudne, czy wręcz niewykonalne na niskich poziomach. Ponadto Kamil Szafranec (2011: 231–232) proponuje, by zwrócić uczniom uwagę, że w najogólniejszym spojrzeniu „zarówno internacjonalizmy, jak i zapożyczenia można podzielić na te stylistycznie gorsze i lepsze. Pozycja stylistyczna wydaje się uzależniona od języka, z którego pochodzi dany leksem. Przeglądając periodyki literackie, zauważyć można wzmożone użycie wyrazów pochodzenia łańciskiego i francuskiego. Często są one wyznacznikiem stylu naukowego lub artystycznego. Przeciwnym przykładem może być lektura czasopism młodzieżowych lub technicznych przepełnionych anglicyzmami krytykowanymi przez wydawnictwa poprawnościowe jako przejaw zbędnego zaśmiecania rodzimej leksyki”. Już tych kilka wskazówek pozwoli uczniom lepiej „wyczuć” dany internacjonalizm.

Trzecim z obszarów narażonych na różnice między internacjonalizmami jest akcent, będący kłopotliwym elementem również dla samych rodzimych użytkowników. „Coraz rzadziej, zarówno w mowie potocznej, jak i oficjalnej, słyszymy poprawnie akcentowane wyrazy obce. Mowa tu przede wszystkim o wyrazach pochodzenia obcego zakończonych na ~yka, ~ika jak np. matemAtyka, flzyka, mUzyka (formą przyjętą przez uzus jest wymowa matematYka, fizYka, muzYka), ale również o wyrazach typu mUzeum, repErtuar. Sami językoznawcy nie są zgodni co do tego, jak należy tę kwestię traktować. Niektórzy optują za uznaniem tego typu wymowy za poprawną, inni dopuszczają ją tylko w mowie potocznej” (Szafranec 2011: 232). Zatem to uczący musi zdecydować, w jaki sposób i w jakim stopniu kontrolować stawianie akcentu przez swoich uczniów.

Spojrzawszy na to wszystko, należy powtórzyć słuszną uwagę Szafranca (2011: 232), że „na uczących się polskiego czyha wiele językowych pułapek, zarówno gramatycznych, fonetycznych, jak i stylistycznych. Brak pełnej lub częściowej ekwiwalencji oraz różnice w zapisie czy rejestrze stylistycznym mogą nie tylko prowadzić do nieprecyzyjnego formułowania wypowiedzi, lecz także znacznie zaburzać komunikację poprzez niepoprawne użycie poszczególnych leksemów czy fraz”. Nauczyciel podejmujący się prowadzenia lekcji z wykorzystaniem internacjonalizmów musi zatem uwzględnić nie tylko uświadamianie podobieństw międzyjęzykowych, wskazywanie dużej liczby internacjonalizmów, ale także różnic w obrębie tych podobieństw, które zbiorczo można nazwać *pseudointernacjonalizmami* (Frohne G., 1989, *Internationalisierungstendenz des Wortschatzes und die sogenannten Internationalismen, Fremdspracheunterricht* 8/9, s. 33 za: Szafranec 2011: 230).

Poza różnicami w odpowiedności podobnych leksemów uczący musi również zmierzyć się z ich postacią w języku docelowym. Poza kwestią grafii w językach fleksyjnych pozostaje również problem odmiany, jak np. w przypadku „nieodmiennych kakao, video, czy jeszcze do niedawna nieodmiennych radio i studio” (Szafranec 2011: 233). Zresztą, problem dopasowania wyrazu o obcym rdzeniu do wymogów gramatycznych języka, którego się uczymy, pozostaje niezależnie od charakteru typologicznego języka. Na przykład w węgierskim, który jest przecież językiem aglutynacyjnym, miejsce typowej odmiany zajmuje dołączanie kolejnych sufiksów (różnie zwanych w zależności od funkcji), które czasem wymaga pewnych

modyfikacji w wygłosie tematu (jak np. wydłużenie wygłosowej samogłoski czy wprowadzenie samogłoski przy temacie zakończonym spółgłoską) – modyfikacje te mogą zaś być kłopotliwe w przypadku słów zakończonych nietypowo dla języka węgierskiego, jak chociażby nazwisko angielskiego pisarza Arthura Conan Doyle’a (kłopotliwego w odmianie także w języku polskim) czy stworzonych przez niego bohaterów: Sherlocka Holmesa i Johna Watsona.

Przemysław Gębał wspomina również o tym, iż wykorzystująca internacjonalizmy nauka języka obcego prowadzi głównie do dominacji sprawności receptywnych i wielu błędów w działaniach produktywnych (Gębał 2013: 51). Wiąże się to oczywiście z tym, że łatwiej internacjonalizm znaleźć w obcojęzycznym tekście i przyswoić, niż samodzielnie wygenerować, trafiając w wymogi grafii, fonologii, gramatyki i stylistyki języka docelowego, a także w to, że dany leksem w ogóle na gruncie tego języka istnieje.

Na koniec należy przytoczyć również słowa Szafranca (2011: 231), zwracającego uwagę na to, że: „Zwiększona internacjonalizacja słownictwa wiąże się ze znacznym przyrostem liczby słów oraz powoduje problemy normatywne. Trudno orzec, które ze słów są jedynie przejawem językowej mody, z czasem przemijającej, a które na stałe weszły do zasobu leksykalnego użytkowników danego języka (Markowski 2009). Zadaniem lektora JPJO (języka polskiego jako obcego) jest wyrobienie w studentach wyczucia językowego, rozumianego jako zdobycie kompetencji komunikacyjnych, pozwalających na poprawne komunikowanie się w języku polskim. Do kompetencji komunikacyjnych należałoby z pewnością zaliczyć poprawne stosowanie rejestru językowego w zależności od sytuacji komunikacyjnej” – czego z pewnością nie można uznać za łatwe zadanie.

Podsumowanie zalet i wad wykorzystywania internacjonalizmów w glottodydaktyce

W świetle powyżej zaznaczonych spostrzeżeń zasadne wydaje się postawienie pytania: czy, ucząc języka obcego, rzeczywiście warto sięgać po internacjonalizmy? Metoda ta jest w wielu przypadkach obiecująca pod kątem sprawnego czynnego i biernego opanowywania nowego słownictwa przez ucznia – czy jednak jej słabe strony nie przyćmiewają pożądanego efektu?

Wykorzystywanie wyrazów międzynarodowych w nauczaniu języków obcych nie jest oczywiście rozwiązaniem doskonałym, odpowiedzią na wszystkie potrzeby uczącego się – ale przecież nie o to też chodzi. Wpływ tej metody sięga do innych obszarów, dodając jej niezaprzeczalnych atutów. Przede wszystkim uświadomienie uczącemu się podobieństw między jego językiem ojczystym a językiem docelowym wpływa pozytywnie na jego podejście do nauki, przełamuje jego lęk przed nieznanym – co ma szczególne znaczenie przy nauce języka odległego typologicznie, gdy uczniowi trudno uwierzyć w istnienie takich podobieństw i sam raczej nie będzie ich szukał (Otwinowska 2015: 6) – a także prezentuje mu nowy materiał jako coś, co w jakiejś części już zna, a więc coś łatwiejszego do opanowania. Z kolei: im nauka będzie łatwiejsza a uczeń bardziej zmotywowany, tym większe powinny być jego postępy – a duża ilość znanego słownictwa przekłada się na lepsze rozumienie i tworzenie tekstów w językach obcych (Otwinowska 2015: 4). W dodatku świadomość podobieństw międzyjęzykowych daje uczącemu się deskę ratunku w sytuacjach nieuniknionych, a będących szczególnie niemiłymi dla osoby mówiącej w obcym języku: pokazuje mu, że nawet jeśli nie zna potrzebnego w danej chwili słowa, jest duża szansa, że może je samodzielnie wygenerować, opierając się na swoim języku ojczystym oraz innych językach, które zna.

Co więcej, sięganie po internacjonalizmy wpłynie nie tylko na ilość, ale i jakość poznawanego przez uczniów słownictwa. Część leksemów międzynarodowych, o czym już wspominałam, będzie miała szczególne nacechowanie stylistyczne w przynajmniej jednym z języków; będą to np. wyrazy książkowe, fachowe określenia, słowa bardziej potoczne czy wręcz slangowe. Uwzględnienie ich w toku nauki pozwoli uczącemu się odnaleźć się w różnych rzeczywistościach języka żywego: w rozmowach z rówieśnikami, w czytaniu tekstów

literackich i specjalistycznych. Ponadto wzbogaci jego zasób słownictwa w ogóle. Dlatego też, zamiast martwić się tym, iż: „Uczniowie młodszy mają mniejszy zasób słów w polszczyźnie, dlatego część polskich gimnazjalistów może nie zauważyć podobieństwa rzadziej używanych słów oraz ich odpowiedników w językach europejskich (np.: ‘antagonizm’, ‘ekstrawagancja’, ‘pesymizm’ itp.)” (Otwinowska 2015: 6), warto wzbogacić proste słownictwo podręcznikowe o „bardziej wyrafinowane słowa [...] (*a nonchalant gentleman, a romantic girl, an active teenager, a creative cook*)” (Otwinowska 2015: 8). Będzie to z korzyścią również dla rozpoczynających naukę języka obcego studentów starszych wiekiem, dla których poznanie samych najprostszych słów może ograniczać ich wypowiedzi, a nawet być odczuwane jako krępujące („jestem taki stary, a uczę się kolorów i nazw owoców jak małe dziecko”).

Ponadto, co podkreśla Otwinowska (2015: 4), uświadamianie uczniom podobieństw między językami wpływa na ich funkcjonowanie we współczesnym świecie, w którym „dysponowanie umiejętnościami w zakresie dwujęzyczności, wielojęzyczności lub różnojęzyczności staje się warunkiem korzystania z edukacji, kultury i życia społecznego, a także jest podstawą aktywności na rynku pracy”. Sprawia, że stają się oni bardziej otwarci „na funkcjonowanie w niejednojęzycznym społeczeństwie” (Otwinowska 2015: 6), a także ułatwia im uczestnictwo „w międzynarodowym dyskursie rzeczywistym i wirtualnym” (Otwinowska 2015: 5). Efekty wykorzystywania internacjonalizmów w nauczaniu wykraczają zatem dość daleko poza lekcje danego języka obcego czy nawet strategie uczenia się języków (i nie tylko). Dlatego też wielką szkodą jest, iż „w Polsce i na świecie wciąż króluje sprzedaż podręczników do nauki języków, przygotowywanych zgodnie z jednojęzycznymi normami, a tym samym – nieuwzględniających podobieństw między językami” (Otwinowska 2015: 9). To w znaczącym stopniu ogranicza pozytywny wpływ tej metody.

Co jednak ze wspomnianymi wadami podejścia? Oczywiście żadne pozytywy nie sprawią, że one znikną. Pytanie brzmi jednak: które mają tu większe znaczenie? Jeżeli uświadomimy sobie, że „w wypadku polskiego i wielu języków europejskich fałszywych przyjaciół jest znacznie mniej niż wyrazów podobnych” (Otwinowska 2015: 5), a kwestie stylu i akcentu są z pewnością kłopotliwe, a także oznaczają dodatkową pracę dla nauczyciela i ucznia, ale – nawet przy średnim opanowaniu – nie przekreślają pozytywnych rezultatów, okaże się, że największym błędem byłoby całkowite przekreślenie tej metody.

BIBLIOGRAFIA

- Balázs, G. (2003), *Milyen lesz a netm@gy@r?*, „Édes Anyanyelvünk”, nr 2 (XXV), s. 3.
- European Commission (2006), *Eurobarometer Report 243: Europeans and their Languages*, <ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf>, [dostęp: 5.05.2015].
- Gębal, P.E. (2012), *Od słowa do słowa toczy się rozmowa. Repetytorium leksykalne z języka polskiego jako obcego dla poziomów B1 i B2*, Kraków: Universitas.
- Gębal, P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lénárt, L. (2007), *Angol vagy magyar (angyar, magyanyol)?*, „Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények”, nr 1(1), s. 99–108.
- Maćkiewicz, J. (2001), *Wyrazy międzynarodowe (internacjonalizmy) we współczesnym języku polskim*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 555–562.
- Markowski, A. (2009), *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meara, P. (1993), *The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary*, [w:] R. Schreuder, B. Weltens (red.), *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam: John Benjamins, s. 279–298.

- Minya, K. (2003), *Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*, Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Nagy Fórizs, E. (2004), *Szóalkotási módok a magyar és lengyel ifjúsági nyelvben*, „Hungarológia. Nyelv és kultúra”, Poznań: Wydawnictwo Prodruck, s. 195–210.
- Nation, P., Meara, P. (2002), *Vocabulary*, [w:] N. Schmitt (red.), *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Arnold, s. 35–53.
- Otwinowska, A. (2015), *Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 4–10.
- Peres, A. (2017), *A többnyelvűség didaktikájának lehetőségei a nyelvoktatásban*, „Polgári Szemle”, nr 4–6, <shorturl.at/foAMN>, [dostęp: 16.06.2023].
- Podobiński, S. (2001), *Zapożyczenia w polskiej leksyce ogólnej i specjalistycznej*, [w:] M. Preyzner, *Kategorie gramatyczne, czy(li) kategorie naszego (nie)myślenia o języku*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 7–88.
- Szafraniec, K. (2011), *Internacjonalizmy i inne zapożyczenia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 18, s. 229–234.

ZUZANNA BODZIONY Absolwentka trzech kierunków na Uniwersytecie Jagiellońskim: komparatystyki polonistycznej w zakresie studiów licencjackich, a także filologii węgierskiej oraz nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego na poziomie studiów magisterskich. Asystent naukowo-dydaktyczny w Zakładzie Filologii Węgierskiej UJ oraz doktorantka Wydziału Filologicznego UJ. W swoim doktoracie szuka rozwiązań na to, by efektywniej uczyć polskich studentów poprawnego użycia rodzajników obecnych w języku węgierskim, a więc zagadnienia, które ze względu na brak gramatycznego odpowiednika tych jednostek w polszczyźnie stanowi jedno z większych wyzwań dydaktycznych. Jej zainteresowania badawcze ściśle łączą się z glottodydaktyką.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.