

ANNA BURZYŃSKA-KAMIENIECKA

ORCID 0000-0002-5034-806X

Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Wrocławski

Praktyka upraszczania tekstów w dydaktyce języka polskiego jako obcego (dawniej i dziś)

Abstrakt

Celem artykułu było wykazanie, że praktyka upraszczania tekstów, nawiązująca do koncepcji plain language, jest od dawna obecna w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Współcześnie na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego wykorzystuje się różne strategie upraszczania tekstów, wśród których najbardziej przydatne to: symplifikacja oryginałów za pomocą materiałów graficznych (zwłaszcza na poziomach A1 i A2), elaboracja (przez egzemplifikowanie lub parafrazowanie) i technika głosowania tekstu (w języku docelowym lub pośredniku). Analiza dawnych podręczników do nauki języka polskiego jako obcego pokazuje, że praktyka modyfikowania tekstów dydaktycznych była stosowana także w przeszłości. Stosowane dawniej techniki transformacyjne dotyczą zarówno globalnej struktury tekstu, jak też obejmują zmiany na poziomie wyrazu, zdania i akapitu.

Słowa kluczowe: dydaktyka języka polskiego jako obcego, teksty dydaktyczne (typy i funkcje), koncepcja *plain language*, strategie upraszczania tekstów, podręczniki do języka polskiego jako obcego.

1. Procedura upraszczania w nauczaniu języków obcych (uwagi wstępne)

Praktyka upraszczania jest już od dawna obecna w dydaktyce języków obcych. Współcześnie w glottodydaktyce mówi się na przykład o upraszczaniu komentarzy przy wyjaśnianiu reguł gramatycznych (gramatyka funkcjonalna), prostym eksplikowaniu znaczenia przy wprowadzaniu leksyki (elementy przekładu intersemiotycznego) czy wreszcie o upraszczaniu materiałów dydaktycznych w procesie rozwijania sprawności językowych, a zwłaszcza w kształceniu rozumienia tekstu mówionego (słuchania) i pisanego (czytania). Jak wynika z badań nad dziejami nauczania języków obcych, także w minionych wiekach wykorzystywano wiele procedur służą-

cych modyfikowaniu stopnia trudności materiałów dydaktycznych. W celu wykazania, że praktyka upraszczania tekstów była od dawna stosowana w dydaktyce języka polskiego jako obcego, warto przyrzeć się bliżej technikom transformacyjnym używanym w przeszłości, uwzględniając przy tym współczesną perspektywę modyfikowania tekstów zgodnie z koncepcją *prostego języka* (*plain language*).

2. Upraszczenie tekstów zgodnie ze standardem *plain language*

Koncepcja *prostego języka* (*plain language*) opiera się na stosowaniu takich zasad tworzenia (upraszczania) tekstów, by w rezultacie były one w optymalny sposób dostosowane do możliwości percepcyjnych przeciętnych odbiorców. Zdaniem wrocławskich badaczy prostej polszczyzny, aby tekst był zgodny ze standardem *plain language*, należy przeprowadzić na różnych poziomach jego organizacji szereg działań modyfikujących (transformacji leksykalnych, składniowych, kompozycyjnych i interpersonalnych), uwzględniając w hierarchicznej budowie tekstu: aspekt leksykalny (dobór słownictwa), aspekt składniowy (budowę zdań), aspekt kompozycyjny i kognitywny (organizację treści) oraz aspekt wizualny (typografię i *layout* tekstu) (Piekot, Zarzeczny, Moron 2019: 199). Przygotowanie tekstów według wytycznych *plain language* może wiązać się zatem z ingerencją w strukturę globalną (tematyczną) tekstu, wymagać wprowadzenia zmian na poziomie akapitu, zdania czy wyrazu bądź też zastosowania odpowiednich modyfikacji na poziomie relacji nadawczo-odbiorczych. Współczesna praktyka glottodydaktyczna pokazuje, że w opracowaniu tekstów do nauczania języka polskiego jako obcego często korzysta się ze schematu ich modyfikowania podobnego do opisanego przez badaczy prostej polszczyzny.

3. Teksty glottodydaktyczne — typy i funkcje

Jednym z podstawowych materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w procesie nauczania języka obcego jest tekst. Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003) tekstem glottodydaktycznym może być:

każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania. (ESOKJ 2003: 21)¹

¹ Znacznie bardziej rozbudowaną definicję tekstu glottodydaktycznego zaproponował Aleksander Kozłowski w pracy *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Zdaniem tego badacza „[...] jest to wyrażona pisemnie lub ustnie jednostka komunikacyjna, tworząca kompleksową i koherentną pod względem językowym, treściowym i formalnym całość, składającą się z następujących po sobie, powiązanych logicznie i gramatycznie słów. Może ona mieć postać wypowiedzi w formie monologu lub dialogu, realizowanej graficznie i fonicznie i powinna dostarczać uczącym się wiadomości z zakresu leksyki, gramatyki i realioznawstwa danego języka i narodu, a także posiadać [...] określony potencjał interlokucyjny, konieczny do tworzenia innych wypowiedzi werbalnych, będących jakościowo nowy-

Wydawać by się mogło, że tak zdefiniowany tekst dydaktyczny stwarza nieograniczone możliwości w procesie nauczania języka obcego dzięki swojej „dyskursywnej elastyczności”, umożliwiającą podejmowanie różnych działań językowych (rozwijanie sprawności) i kształcenie wielu kompetencji (w tym zwłaszcza komunikacyjnej i językowej). Istnieją jednak pewne ograniczenia związane z funkcjonowaniem tekstów glottodydaktycznych, wynikające z ich uwikłania w relacje nadawczo-odbiorcze. Wymagają one innego podejścia w zależności od tego, czy są *oryginalne*, a więc prymarnie powstały w celach innych niż dydaktyczne, lub też czy zostały specjalnie *przygotowane (preparowane)* na potrzeby uczenia się języka (są *tekstami sekundarnymi*). Trzeci typ tekstów wykorzystywanych do nauczania języków obcych stanowią materiały *adaptowane*, czyli najczęściej oryginalne teksty użytkowe, publicystyczne lub literackie (albo ich fragmenty), poddane różnym zabiegom upraszczania (na przykład przez usuwanie trudniejszych struktur gramatycznych lub leksykalnych, parafrazowanie itp.)². Ogólną charakterystykę typów tekstów zalecanych w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego oraz ich przykładowe wykazy dla sześciu poziomów znajomości polszczyzny zawierają *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (zob. tabela 1) (Programy 2011).

Tabela 1. Typy tekstów i ich funkcje na poszczególnych poziomach znajomości języka według *Programów nauczania języka polskiego jako obcego*

Poziom A1	
ogólny opis	Teksty muszą być raczej preparowane lub adaptowane, o łatwej do przewidzenia treści, mieć prostą i schematyczną strukturę, powinny być ilustrowane.
typy tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • pojedyncze napisy i ogłoszenia, np. zakazy, nakazy, etykiety, szyldy itp. • krótkie teksty użytkowe, na przykład listy, życzenia, pozdrowienia itp. • krótkie teksty narracyjne i/lub opisowe
funkcje tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • poznawanie nowego słownictwa • wprowadzanie nowych reguł gramatycznych • ćwiczenie wymowy • uczenie nowych strategii rozumienia
Poziom A2	
ogólny opis	Teksty powinny być przede wszystkim preparowane, o łatwej do przewidzenia treści i prostej strukturze, zawierające ilustracje; niektóre mogą być oryginalne, ale dostosowane pod względem trudności do poziomu.
typy tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • pojedyncze napisy i ogłoszenia, np. zakazy, nakazy, etykiety, szyldy itp. • krótkie teksty użytkowe, na przykład listy, życzenia, pozdrowienia • krótkie teksty narracyjne i/lub opisowe

mi tekstami. Tekst glottodydaktyczny umożliwia rozwój wszystkich czterech sprawności językowych” (Kozłowski 1991: 11).

² O podziale i kryteriach doboru tekstów dydaktycznych pisali między innymi W. Martyniuk (1998), A. Kozłowski (1991), A. Dunin-Dudkowska i A. Trębska-Kerntopf (1998), A. Burzyńska-Kamieniecka i U. Dobesz (2010), A. Seretny (2013, 2014, 2015).

funkcje tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • poznawanie nowego słownictwa • wprowadzanie nowych reguł gramatycznych • ćwiczenia wymowy • uczenie nowych strategii rozumienia
Poziom B1	
ogólny opis	Teksty powinny być adaptowane i/lub oryginalne, mieć schematyczną, przewidywalną strukturę; powinny być dostosowane pod względem strukturalnym i leksykalnym do poziomu zaawansowania językowego uczących się w myśl zasady: trudny tekst — łatwiejsze zadanie; łatwiejszy tekst — trudne zadanie.
typy tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • pojedyncze napisy i ogłoszenia (etykiety, szyldy itp.) • teksty użytkowe, na przykład ulotki, przewodniki, listy itp. (lub ich fragmenty) • proste teksty popularnonaukowe (lub ich fragmenty) • proste teksty literackie (lub ich fragmenty)
funkcje tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • poznawanie nowego słownictwa • wprowadzanie nowych reguł gramatycznych • uczenie nowych strategii rozumienia
Poziom B2	
ogólny opis	Teksty powinny być w większości oryginalne i dostosowane pod względem strukturalnym i leksykalnym do poziomu zaawansowania językowego uczących się w myśl zasady: trudny tekst — łatwiejsze zadanie; łatwiejszy tekst — trudne zadanie.
typy tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • teksty użytkowe, na przykład reklamy, ulotki, przewodniki, informatory itp. (lub ich fragmenty) • proste teksty popularnonaukowe, na przykład broszury, artykuły itp. (lub ich fragmenty) • proste teksty literackie, na przykład opowiadania, wiersze, fragmenty powieści itp. (lub ich fragmenty)
funkcje tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • poznawanie nowego słownictwa • wprowadzanie zagadnień gramatycznych • uczenie nowych strategii rozumienia tekstu
Poziom C1	
ogólna opis	Teksty powinny być oryginalne i dostosowane pod względem strukturalnym i leksykalnym do poziomu zaawansowania językowego uczących się.
typy tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • teksty użytkowe, na przykład pisma urzędowe, przewodniki, skomplikowane instrukcje itp. • teksty popularnonaukowe, na przykład artykuły, opracowania itp. • teksty literackie, na przykład opowiadania, wiersze, fragmenty powieści itp.
funkcje tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • poznawanie nowego słownictwa • wprowadzanie nowych reguł gramatycznych • uczenie nowych strategii rozumienia tekstu
Poziom C2	
ogólny opis	Teksty powinny być oryginalne.

typy tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • teksty użytkowe, na przykład sprawozdania, wywiady, pisma urzędowe • teksty popularnonaukowe, na przykład artykuły, rozprawy itp. • teksty literackie, na przykład opowiadania, wiersze, fragmenty powieści itp. (także stylizowane i archaizowane)
funkcje tekstów	<ul style="list-style-type: none"> • poznawanie nowego słownictwa • wprowadzanie nowych reguł gramatycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Programów nauczania* (Programy 2011).

Jak wynika z przedstawionego zestawienia, wiele tekstów zalecanych zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania językowego (A1–A2, B1) należy wprowadzać w uproszczonej postaci, dostosowanej pod względem formalnym i treściowym odpowiednio do poziomu nauczania. Oprócz tekstów w całości preparowanych (sztucznych) dopuszcza się jednak także już na poziomach początkowej znajomości języka odpowiednio modyfikowane (adaptowane) teksty oryginalne.

4. Sposoby upraszczania tekstów w nauczaniu języka polskiego cudzoziemców

Problemem adaptacji tekstów oryginalnych w nauczaniu języków obcych zajmowało się na gruncie polskim kilku badaczy (między innymi Aleksander Kozłowski, Maria Dakowska, Anna Seretny), którzy — często wykorzystując wzory obce — proponowali konkretne rozwiązania praktyczne.

Interesujące sposoby upraszczania tekstów oryginalnych opisała A. Seretny w artykułach poświęconych przygotowaniu materiałów glottodydaktycznych przeznaczonych do czytania ekstensywnego³. Materiały tego typu to według autorki *czytanki* o stopniowanym poziomie trudności (tak zwane *graded readers*), które mają służyć uczącym się do rozwijania sprawności czytania ekstensywnego, czyli lektury „dla przyjemności” (w odróżnieniu od czytania intensywnego w trakcie zajęć na kursie językowym)⁴. Zasady obowiązujące przy upraszczaniu tekstów do czytania ekstensywnego dotyczą przede wszystkim modyfikacji w zakresie ich wewnętrznej struktury oraz na poziomie leksykalnym⁵. Poza kryterium frekwencyjnym w upraszczaniu słów-

³ Chodzi zwłaszcza o artykuły *Czytanie ekstensywne — tekst w perspektywie glottodydaktycznej* (Seretny 2014), a także *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się* (Seretny 2013).

⁴ Według A. Seretny oba sposoby czytania różnią się pod względem tempa lektury i funkcji oraz wielkości tekstów wyjściowych: do czytania intensywnego wybiera się teksty trudniejsze w stosunku do poziomu ucznia (i+1), natomiast w czytaniu ekstensywnym stosuje się teksty łatwiejsze (i–1), gdzie i — obecny poziom zaawansowania uczącego się (Seretny 2013: 209).

Jeśli chodzi o funkcję czytania ekstensywnego, to poza walorami estetycznymi umożliwia ono tak zwany *recykling leksykalny*, czyli utrwalenie słownictwa już wcześniej poznanego w różnych kontekstach komunikacyjnych.

⁵ Autorka mówi tutaj o znacznym ograniczeniu warstwy leksykalnej tekstu wyjściowego „do kilku-set/kilku tysięcy wyrazów/ rodzin wyrazów o najwyższej frekwencji” oraz odpowiednio niskiej gęstości

nictwa zwraca się uwagę także na w miarę szeroki zakres znaczeniowy wyrazów oraz ich użyteczność komunikacyjną, a także powiązania semantyczne i zasięg międzynarodowy. A. Seretny wyróżniła dwa rodzaje tekstów zwanych *czytankami* — *adaptowane*, czyli przeznaczone w wersji pierwotnej dla rodzimych użytkowników języka, i *opracowane*, których pierwszymi odbiorcami są cudzoziemcy. *Teksty adaptowane* mogą powstawać, zdaniem badaczki, w wyniku upraszczania materiałów oryginalnych na trzy sposoby: przez zastosowanie *adaptacji*, *symplifikacji wewnątrztekstowej* oraz *adaptacji częściowej* połączonej z *symplifikacją wewnątrztekstową*. Każde z tych działań dotyczy bezpośrednio struktury upraszczanego tekstu oraz jego warstwy leksykalnej. W pierwszej formie upraszczania — *adaptacji* dochodzi do skrócenia dłuższego tekstu przez jego streszczenie w postaci zrelacjonowania zawartości treściowej. Drugi sposób (*wewnątrztekstowa symplifikacja glottodydaktyczna*) polega na upraszczaniu struktur tekstowych na poziomie składni (redukcja zdań wielokrotnie złożonych, modyfikacja interpunkcji itp.) i w obrębie słownictwa (wprowadzanie leksyki częściej używanej lub bardziej znanej). Należy przy tym pamiętać, że wszelkie zmiany w treści „nie powinny [...] jednak w sposób zasadniczy naruszać »ducha« oryginału” (Seretny 2014: 15). Z kolei w *adaptacji częściowej* połączonej z *symplifikacją wewnątrztekstową* następuje skrócenie tekstu wyjściowego (z wykorzystaniem częściowej parafrazy lub opowiadania fragmentów) i jego uproszczenie na poziomie leksykalno-gramatycznym⁶.

Przykładem zastosowania niektórych z omówionych tu sposobów upraszczania tekstów oryginalnych jest publikowana od 2003 roku przez Szkołę Kultury i Języka Polskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach seria „Czytaj po polsku”, w ramach której powstało kilka adaptacji polskich dzieł literackich⁷. Sposób upraszczania tekstu literackiego, zastosowany w omawianej serii, został przedstawiony przez Romualda Cudaka i Wioletę Hajduk-Gawron na przykładzie adaptacji *Kamizelki*

wyrazów nieznanymi (GWN maksymalnie o wartości 1:20), a także o właściwej wielkości współczynnika zróżnicowania leksykalnego tekstu (WZL). Pozostawienie w uproszczonym tekście leksyki spoza danego poziomu znajomości języka wymaga natomiast jej dodatkowej semantyzacji (w specjalnym słowniczku lub w postaci glos na marginesie, często w formie rysunkowej). Jest to strategia upraszczania „najbardziej przyjazna dla potencjalnego czytelnika [...], gdyż glosy pomagają mu zrozumieć ciągłość lektury (nie musi odwracać kartek, szukać informacji na dole strony, sięgać do słownika itp.). Objasnień na marginesach można dokonywać w języku docelowym bądź wyjściowym” (Seretny 2014: 12–13).

⁶ A. Seretny podaje schematy symplifikacji wewnątrztekstowej na przykładzie uproszczenia opowiadania *Słoń* Sławomira Mrożka oraz adaptacji połączonej z symplifikacją wewnątrztekstową fragmentu II części *Dziadów* Adama Mickiewicza, (Seretny 2013: 15–19).

⁷ W serii „Czytaj po polsku” od 2003 roku opracowano na użytek cudzoziemców następujące dzieła literackie — B. Prus: *Kamizelka*, *Z legend dawnego Egiptu*; H. Sienkiewicz: *Janko Muzykant*, *Latarnik*; E. Orzeszkowa: *Dobra pani*; M. Konopnicka: *Nasza szkapka*; S. Żeromski: *Silaczka*, *Rozdziobią nas kruki, wrony...*; A. Sapkowski: *Wiedźmin*; N. Goerke: *Paralele*; R. Kapuściński: *Wewnątrz góry lodowej*; S. Lem: *Jak ocalał świat*, *Maszyna Trurla*, *Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybałt Trurla*; Z. Nałkowska: *Przy torze kolejowym*; T. Borowski: *Proszę państwa do gazu*; K. Grochola: *Zdążyć przed pierwszą gwiazdką*; O. Tokarczuk: *Szafa*; S. Mrozek: *Nocny ekspres*; J. Hugo-Bader: *Maską w stronę wiatru*; W. Nowak: *Radiobudzik pani Mohs*.

Bolesława Prusa (przeznaczonej dla poziomu A2/B1)⁸. Dokonano adaptacji upraszczającej polegającej na znacznym skróceniu tekstu wyjściowego (wersja oryginalna liczyła 2742 wyrazy, a adaptacja — 618 wyrazów), zdania złożone zastąpiono pojedynczymi, leksykę rzadką wymieniono na słownictwo częstsze. Zastosowano także modyfikację kompozycji tekstu oryginalnego, zmieniając jego układ:

Tekst prymarny oparty jest na zabiegu inwersji, a zatem czytelnik na początku lektury dowiaduje się, jaki będzie finał — w tym przypadku wie, że właściciel kamizelki nie żyje. W wersji zaadaptowanej nie posłużono się tym samym zabiegiem. Narrator rozpoczyna swoją opowieść od historii zakupu kamizelki: kto mu ją sprzedał, w jakich okolicznościach, a po wejściu w posiadanie części garderoby swojego sąsiada snuje domysły na temat życia małżonków. O śmierci właściciela kamizelki czytelnik dowiaduje się na końcu opowiadania. Poza tą zmianą kompozycyjną w adaptacji kolejność pozostałych wydarzeń nie ulega żadnym transformacjom. (Cudak, Hajduk-Gawron 2016: 611)

Upraszczenie tekstów oryginalnych jest konieczne także wtedy, gdy nie chodzi o ekstensywne czytanie „dla przyjemności”, ale gdy tekst tego rodzaju staje się zasadniczym elementem zajęć jako realizacja określonego gatunku mowy (w wypadku różnych tekstów użytkowych). Nauczenie cudzoziemców na przykład składania skargi czy reklamacji wymaga prezentacji odpowiedniego wzorca tekstu, często w uproszczonej wersji dostosowanej do ich poziomu językowego zaawansowania. Za szczególnie przydatną w upraszczaniu nieliterackich tekstów oryginalnych można uznać strategię ich modyfikacji opisaną przez M. Dakowską (2001). Jest to rodzaj adaptacji mającej na celu zmniejszenie wysiłku poznawczego cudzoziemca uczącego się języka obcego. Polega ona na przeprowadzeniu szeregu operacji wewnątrz tekstu, dotyczących zwłaszcza jego warstwy informacyjnej i może mieć formę:

- a) elaboracji (dodania istotnych informacji), b) selekcji (wylimitowania elementów zbędnych),
- c) kompresji (skondensowania informacji) powiązanej ze wzmocnieniem przez powtórzenie (abstrakt, streszczenie, podsumowanie) oraz d) wyeksponowania (zaakcentowania) typologicznych cech tekstu w celu ich łatwiejszego zauważenia i ogarnięcia zakresem uwagi. (Dakowska 2001: 137)

Jak już wcześniej wspomniano, podstawowym rodzajem tekstów obecnych w procesie nauczania języka polskiego jako obcego są *teksty preparowane*, czyli tworzone specjalnie dla cudzoziemców, które realizują zwykle określony wzorzec gatunkowy i raczej nie mają pierwotnej motywacji w istniejących materiałach oryginalnych.

A. Seretny nazywa je *tekstami opracowanymi* i także zalicza do *czytanek* służących czytaniu ekstensywnemu. Zwraca przy tym uwagę na szereg wymogów stawianych ich autorom, takich jak: interesująca tematyka, intrygujący tytuł, wyraźne osadzenie w kontekście sytuacyjnym, chronologiczny przebieg zdarzeń (następstwo przyczynowo-skutkowe), wyraziste sylwetki bohaterów. Badaczka sygnalizuje również wiele ograniczeń wynikających z konieczności *opracowania* tekstów na określony poziom nauczania (A1–C1):

⁸ Według A. Seretny w adaptacji tekstów literackich, której dokonali redaktorzy serii „Czytaj po polsku”, na poziomie leksykalnym nie przeprowadzono „systemowej kontroli warstwy słownikowej”, stąd prezentowane materiały służą raczej czytaniu intensywnemu a nie ekstensywnemu (Seretny 2013: 216).

Ich autorzy mają bowiem do dyspozycji jedynie ściśle określony zasób słownictwa oraz struktur. Dlatego też zanim przystąpią do pracy, powinni odpowiedzieć sobie na pytanie, czy [...] będą w stanie zrealizować swój pomysł, tworząc wiarygodne postacie i tworząc naturalne dialogi. To ostatnie jest szczególnie istotne, gdyż wymiany komunikacyjne są ważną częścią tego typu materiałów. „Przerywają” one tekst ciągły, który zawsze jest trudniejszy w odbiorze. (Seretny 2014: 19)

Przykładem *tekstów opracowanych* do czytania są materiały dla poziomu początkującego (A1), zamieszczone w serii „CZYTAJ krok po kroku 1, 2, 3” (Stelmach 2018, 2019). Seria ta została powiązana z podręcznikiem *POLSKI krok po kroku*, w kolejnych tomach (częściach) wykorzystuje się materiał leksykalny i gramatyczny z poziomu A1, każda część natomiast składa się z pięciu modułów zawierających po dwa teksty opatrzone tłumaczeniami (na język angielski) trudniejszych słów i zwrotów oraz ćwiczenia leksykalno-gramatyczne i kształcące umiejętność czytania ze zrozumieniem, a także słowniczek tematyczny. Do tekstów dołączono również pliki z nagraniami (do pobrania z platformy e-polish.eu/czytaj). Z informacji umieszczonej we wstępie *Dla nauczycieli* wynika, że:

„CZYTAJ krok po kroku” zostało pomyślane jako zbiór materiałów uzupełniających zarówno do pracy samodzielnej, jak i do wykorzystania na zajęciach grupowych. Można je traktować jako powtórzenie czy też utrwalenie materiału, jako zadanie domowe bądź inspirację do gier, dyskusji, scenek itp. [...] Proste, pełne humoru historie uzupełniają wiedzę o znanych już i lubianych bohaterach serii, a także wprowadzają nowe, barwne postacie. [...] Teksty można czytać w dowolnej kolejności — każdy jest zamkniętą całością, jednak zaleca się ich czytanie krok po kroku. (Stelmach 2018: 6)

Tematyka *czytanek* w omawianej serii koncentruje się wokół losów dwóch rodzin — państwa Maj i Nowaków oraz związanych z nimi studentów uczestniczących w kursach języka polskiego. Jak zapowiadają autorka i wydawca podręcznika, „dalsze losy bohaterów można będzie śledzić w kolejnych tomach wchodzących stopniowo na coraz wyższy poziom, wymagających od czytelnika znajomości bardziej zaawansowanych struktur gramatycznych i bogatszego słownictwa” (Stelmach 2018: 6).

Podobny charakter ma również *Walizka* Beaty K. Jędryki (2016), która jest pierwszą publikacją dla obcokrajowców z serii „Czytam po polsku”. Autorka, wykorzystując materiał gramatyczno-leksykalny z poziomu A1, stworzyła dłuższy tekst fabularny (historia Johna Kowalskiego).

Preparowane teksty glottodydaktyczne, przygotowane przez autorów podręczników, to jednak nie tylko *czytanki* służące „czytaniu dla przyjemności”, ale przede wszystkim różnego typu teksty przeznaczone do prezentacji struktur gramatycznych i/lub form leksykalnych w procesie nauczania systemu językowego. Wykorzystuje się je także do kształcenia podstawowych sprawności i umiejętności, chociażby jako wzory zachowań językowych w określonych sytuacjach komunikacyjnych (jak na przykład różnie ustrukturyzowane dialogi) czy przykłady tekstowych realizacji wybranych gatunków mowy (takich jak na przykład pozdrowienia, życzenia czy opisy).

Chociaż *teksty preparowane* są tworzone z myślą o konkretnym odbiorcy, którym jest cudzoziemiec mający odpowiednią znajomość struktur leksykalno-gramatycznych (zgodnie z poziomem zaawansowania językowego), to jednak także i tego typu materiały, mimo zakładanej przez ich autorów prostoty, mogą podlegać wtórnym modyfikacjom.

Potrzeba ponownego upraszczania tekstów może wynikać także z rzeczywistej sytuacji ich użytkowników, którzy znaleźli się w nowym dla siebie kontekście edukacyjnym. Takim doświadczeniem jest na przykład uczenie się języka polskiego jako drugiego w polskich szkołach przez dzieci cudzoziemskie. Niepełna kompetencja językowa utrudnia im, a czasami nawet uniemożliwia, korzystanie z materiałów dydaktycznych przygotowanych dla rodzimych użytkowników języka. Zasady upraszczania tekstów na potrzeby cudzoziemskich uczniów klas I–III w polskiej szkole podstawowej opracowały Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska w ramach autorskiej metody JES-PL (Język Edukacji Szkolnej)⁹. Przedstawione przez autorki wytyczne mają ułatwiać nauczycielom między innymi opracowywanie tekstów podręcznikowych dla dzieci z doświadczeniem migracyjnym w rodzinie w zakresie umożliwiającym odpowiednie kształcenie ich umiejętności językowych, a także zwiększenie poprawności i płynności ich wypowiedzi (chodzi o wykształcenie u nich umiejętności pełnego uczestniczenia w szkolnym dyskursie edukacyjnym)¹⁰. Aby tego dokonać należy zdaniem autorek metody upraszczać teksty edukacji szkolnej według następujących reguł:

I. Zanim uprościsz tekst:

1. Zdecyduj, czego ma się nauczyć uczeń/uczennica [...]
2. Podkreśl wszystkie wyrazy specjalistyczne ważne dla tego tekstu (wyrazy specjalistyczne z perspektywy jednego przedmiotu/wielu przedmiotów).
3. Podkreśl wyrazy o wysokiej frekwencji.
4. Podkreśl związki frazeologiczne istotne dla tekstu i zdecyduj, czy chcesz ich nauczyć (czasem warto uprościć frazeologię stałą, gdyż bywa zbyt trudna ze względu na metaforyczność).
5. Znajdź konstrukcje gramatyczne typowe dla tekstu i zdecyduj, które z nich wykorzystasz w gramatyce okazjonalnej.

II. Opracuj nowy tekst, zachowując wszystkie podkreślone elementy. Buduj zdania pojedyncze, sprawdzaj czy konstrukcje gramatyczne się powtarzają oraz czy formy są spójne z twoją koncepcją.

III. Uzupełnij tekst ilustracjami, wykresami, tabelami. (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018: 22–23)

5. Przykłady modyfikowania tekstów w dawnych podręcznikach do języka polskiego dla cudzoziemców

Mówiąc o współczesnej praktyce upraszczania materiałów glottodydaktycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego, należy również uwzględnić kontekst histo-

⁹ Pamuła-Behrens, Szymańska 2018. Warto zwrócić uwagę na uwzględnienie przez autorki metody JES-PL w pracy nad tekstem dwóch metod wspomagających jego semantyzację — metody przekładu intersemiotycznego i metody okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, a także koncepcji „gramatyki okazjonalnej”.

¹⁰ Autorki metody JES-PL widzą potrzebę rozwijania u uczniów z doświadczeniem migracji w rodzinie przede wszystkim *zaawansowanego poznawczo języka edukacji szkolnej* (*Cognitive Academic Language Proficiency* — CALP) w odróżnieniu od *podstawowego systemu komunikacji interpersonalnej* (*Basic Interpersonal Communicative Skills* — BICS). Zwracają przy tym uwagę na fakt, że osiągnięcie kompetencji w tym zakresie w przypadku ucznia cudzoziemskiego może nastąpić dopiero po 5–7 latach nauki (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018: 4).

ryczny tego procesu. Bez spojrzenia w przeszłość obecna wiedza o tym zagadnieniu byłaby niepełna.

Zachowane do dziś, a używane w minionych wiekach podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego zawierają różnego typu teksty, wprowadzane zgodnie z obowiązującymi w danym okresie metodami nauczania. W wielu z tych książek dla cudzoziemców, wydawanych na terenie Śląska i Pomorza w XVII i XVIII wieku, widać nawet pewną specjalizację, niektóre służyły na przykład do uczenia gramatyki, inne były wzorami listów lub podręcznikami konwersacji, jeszcze inne stanowiły zbiory rozmów handlowych czy szkolnych. Ponieważ często przeznaczano je dla niezbyt wykształconych odbiorców (kupców, rzemieślników, a także czeladzi i służby), ich tematyka dotyczyła sytuacji życia codziennego. Nierzadko odwoływano się do wiedzy potocznej i zdroworozsądkowego doświadczenia, co jest szczególnie widoczne w dawnych podręcznikach będących zbiorami rozmów.

5.1. Charakterystyka przykładowych podręczników (zbiorów rozmów)

Przykładem dawnego podręcznika — zbioru rozmów jest wydany w Toruniu w 1678 roku *Summarsz Niektorych, w Szkole, y w Domu, Zwyczajnych Mow, Rozdzielonych ná Rozmow Dwaździeściá, Nieumiejętnym, á miánowicie Wrocławskiey Młodzi, ku, łatwieyszemu, Języká Polskiego, pojęciu, zgotowany*¹¹. Jego autorem był ewangelicki kaznodzieja Jan Ernesti, nauczyciel i kierownik elementarnej Miejskiej Szkoły Polskiej we Wrocławiu, dla której uczniów przeznaczył swoją książkę. Podstawowym typem tekstów, z których składa się podręcznik, są różnej długości rozmowy, tworzące właściwie dwie osobne części. Pierwsza z nich zawiera krótsze rozmówki dziecięce (*Kinder-Gespräche*), w drugiej zaś umieścił autor dwadzieścia rozmów na różne tematy *szkole i domu zwyczajne*. Rozmowy wchodzące w skład pierwszej części podręcznika można by uznać za przykłady uproszczonych formuł replik do wykorzystania w prostych dialogach. Brak właściwej struktury dialogu powoduje, że mniej zaawansowany językowo uczeń otrzymuje ciągły tekst, będący zbiorem powiązanych tematycznie wyrażen, które może w różny sposób konfigurować, tworząc z nich własne dialogi:

Pani matka szła na rynek, spatrzy, jeżeli jakiego dostać nie może cielęcia abo skopu, abo też wołu. Przyniesie mleka słodkiego, masła świeżego, mędel jaj, parę gęsi abo kurcząt (kaczek) z rynku. Aza twoja pani matka sama na rynek chadza? Wždy by mogła kucharkę (klucznicę) na rynek posłać. Po masło, po jajca (kokoszy owoc), po słodkie mleko. (Ernesti 1678: 1–2)¹²

¹¹ Podręcznik ma tytuł także w języku niemieckim: *Kurtzer Begriff, Etlicher in der Schul, und in dem Hause Gewöhnlicher Reden, getheilet in Zwanzig Gespräche, Den Unwissenden, und nahmentlich der Bresslauischen Jugend, zu leichterem Begreifung d. Polnischen Sprache, verfertigt von Johanne Ernesti, Der Polnischen Schul daselbst Moderatore. Thorn drukts (!) Joh. Cöpselius, Gymn. B.*

¹² Wszystkie cytaty źródłowe z tekstów dawnych podano zgodnie ze współczesną pisownią. W nawiasach umieszczono numery stron, na których znajdują się cytowane fragmenty tekstów w odpowiednich podręcznikach.

Bardziej rozbudowaną strukturę mają rozmowy znajdujące się w drugiej części podręcznika J. Ernestiego. Zostały one ułożone w dwu szpaltach paralelnie, tekst polski znajduje się po lewej, a niemiecki po prawej stronie karty. Dialogi ponumerowano, każdy z nich ma osobny tytuł, a repliki w wersji polskiej wprowadza litera alfabetu oznaczająca osobę, która wypowiada daną formułę. Dwadzieścia dialogów w tej części podręcznika stanowi przykład modelowych rozmów, są to teksty stylizowane na wypowiedzi mówione, które mogą służyć kształceniu kompetencji komunikacyjnej, zwłaszcza w zakresie podejmowania działań interakcyjnych. Autor tekstów dialogowych zadbał o ich wewnętrzne zróżnicowanie strukturalne, nadając każdej z rozmów cechy charakterystyczne dla jej właściwej sytuacji komunikowania (zależne od czasu i miejsca przebiegu rozmowy, liczby uczestników, ról społecznych przez nich pełnionych i rodzaju kontaktu między nimi, a także tematu i celu wypowiedzi)¹³.

Dawnym podręcznikiem zawierającym wzory rozmów handlowych jest także zbiór 59 dialogów Jerzego Schläga pod tytułem *Neun und funffzig Polnisch-Deutsche Handlungs-Gespräche*. Książka ta ukazała się po raz pierwszy we Wrocławiu w 1736 roku, a więc 58 lat po opublikowaniu przez J. Ernestiego *Summarsza...* i miała jeszcze w oficynie Jana Jakuba Korna dwa wydania (w 1745 i 1755 roku)¹⁴. Podręcznik J. Schläga podaje przykłady rozmów do wykorzystania w codziennych kontaktach handlowych (dodatkowo umieszczono w nim wykazy nazw polskich i śląskich monet, miar i wag). J. Schlag, podobnie jak J. Ernesti, był nauczycielem Miejskiej Szkoły Polskiej we Wrocławiu i do uczniów tej szkoły kierował swój podręcznik. Rozmówki J. Schläga mają podobny układ do drugiej części książki J. Ernestiego, tekst polski i niemiecki umieszczono w dwóch sąsiednich kolumnach. Każda rozmowa ma kolejny numer i tytuł, który wskazuje na sytuację z nią związaną, na przykład *O kupowaniu świni, O przedawaniu wełny, O przedawaniu i kupowaniu mięsa, O zapłaceniu i o zmienianiu pieniędzy*. Tytuły dialogów odnoszą się do okoliczności towarzyszących rozmowie — nazywają miejsce jej przebiegu (*O rozmawianiu, kiedy na rynek wynieść*) czy wskazują na obiekt transakcji handlowej: *o kupowaniu...* (*masła, żemiel i chleba, serów, owoców ogrodowych, ptaków, ryb, trzewików, mydła, przędzy, świni, wołów, korzenia, sukna, płótna, jedwabiu* itp.) albo: *o przedawaniu...* (*bławaty, wełny, o przedawaniu i kupowaniu mięsa*). Niektóre tytuły rozmów informują o strategiach stosowanych w celach handlowych, takich jak na przykład dowiadywanie się o cenę towarów (*O wywiadowaniu się, po czemu świnię kupują; O wywiadowaniu się, po czemu woły kupują*), namawianie do kupna (*O zachęcaniu kupców do kupowania towarów*), ustalanie ceny (*O długim targowaniu się o sukno*), zapłata (*O posłaniu pieniędzy za towar; O pieniądzach abo o upadnięciu pieniędzy; O zapłaceniu i o zmienianiu pieniędzy; O wekslu*). Prezentowane w podręczniku J. Schläga dialogi odnoszą się bezpośrednio do sytuacji kupna i sprzedaży towarów,

¹³ Tematyka dwudziestu rozmów dotyczy przede wszystkim sytuacji szkolnych i relacji domowych.

¹⁴ Wszystkie przykłady pochodzą z trzeciego wydania rozmówek z roku 1755; w nawiasach przy odpowiednich fragmentach rozmów podano numer dialogu oraz stronę, na której dialog znajduje się w omawianym podręczniku.

ale także stanowią modelowe przykłady innych zachowań biznesowych (*O wożeniu towarów; O porachowaniu się z gospodarzem*).

5.2. Sposoby modyfikacji tekstu dydaktycznego (na przykładzie dwóch dawnych rozmów)

Chociaż oba omawiane podręczniki, jeżeli chodzi o czas ich wydania, dzieli ponad pół wieku, to jednak nie sposób nie dostrzec wielu podobieństw formalnych i treściowych pomiędzy tekstami rozmów w nich zamieszczonych. Dokładna analiza zawartości obu dzieł pokazuje, że J. Schlag wykorzystywał niektóre teksty swojego poprzednika na stanowisku nauczyciela we wrocławskiej Miejskiej Szkole Polskiej, dokonując ich twórczej modyfikacji, prowadzącej często do uproszczenia tekstów wyjściowych¹⁵. Mechanizmy takiego właśnie działania na tekście dydaktycznym można ujawnić, zestawiając przykładowe rozmowy z podręczników J. Ernestiego i J. Schlaga¹⁶.

5.2.1. Transformacje kompozycyjne

XVII Rozmowa o posyłaniu czeladzi do furmana z podręcznika J. Ernestiego składa się z dwu powiązanych ze sobą tematycznie części — pierwsza z nich dotyczy potrzeby znalezienia furmana i kończy się wydaniem słudze polecenia jego odszukania. Druga część natomiast, zatytułowana *O nieprędkim powrocie*, wiąże się z konsekwencjami spóźnionego powrotu sługi (czeladnika), który nie zastosował się do nakazu swego pana (kupca).

Zamieszczona w podręczniku J. Schlaga wersja *XVII Rozmowy...* została przez niego zmodyfikowana już na poziomie globalnej struktury tekstu. Autor dokonał podstawowej transformacji kompozycyjnej, dzieląc tekst wyjściowy (A) na dwa odrębne dialogi: *Rozmowę XLVIII O posłaniu czeladzi do furmana* (B1) oraz *Rozmowę XLIX O nieprędkim powrocie* (B2). Uzyskał w ten sposób dwa formalnie niezależne od siebie teksty (B1) i (B2). Podobną technikę zastosował J. Schlag także w odniesieniu do kilku innych rozbudowanych rozmów zapożyczonych z podręczników J. Ernestiego, jak na przykład w przypadku *Rozmowy XXX O wołach*, która została podzielona na *Rozmowę XXVIII O kupowaniu wołów* oraz *Rozmowę XXIX O wywiadowaniu się po czemu woły kupują* (jeszcze inny przykład może stanowić *Rozmowa XVIII Kupca z furmanem o wożeniu towarów*, która w wersji J. Schlaga przybiera postać dwóch odrębnych dialogów: *Rozmowy XL O wożeniu towarów* oraz *Rozmowy XLI Furman z czeladzią*).

Zmiany wprowadzone przez J. Schlaga dotyczą także przekształceń w obrębie elementów składowych poszczególnych rozmów. W strukturze analizowanej tutaj *XVII Rozmowy...* J. Ernestiego można wydzielić segmenty dialogowe zawierające wymia-

¹⁵ Należy zaznaczyć, że J. Schlag w swoich 59 rozmowach handlowych dokonał przekształcenia rozmów z kilku różnych podręczników J. Ernestiego, w tym zwłaszcza z handlowych rozmówek tego autora pod tytułem *Funftzig Gespräche* (Brzeg 1703), a także z podręcznika *Polnischer Donat* (Toruń 1689).

¹⁶ W celu porównania rozmów zestawiono tutaj dialogi z *Summarsza* J. Ernestiego (1678) i 59 rozmów J. Schlaga (wyd. III, 1755).

ny replik pomiędzy interlokutorami (panem i czeladnikiem) oraz segment o charakterze narracyjnym — bezpośrednią relację ze zdarzeń przytaczaną przez jednego z rozmówców (czeladnika), czego brak w docelowych tekstach rozmów J. Schläga.

Modyfikacje zastosowane przez J. Schläga odnoszą się również do wewnętrznego rozczłonkowania rozmów. W podręczniku J. Ernestiego repliki w polskiej wersji dialogów zostały poprzedzone różnymi literami alfabetu, natomiast w rozmówkach J. Schläga można mówić o „podziale na role”, czyli przypisaniu poszczególnych kwestii nazwanym po imieniu (czasem także z nazwiskiem) bohaterom (określanym często zgodnie z wykonywanym zawodem lub zajmowanym stanowiskiem), jak na przykład:

Rozmowa XLVIII. O posłaniu czeladzi do furmana
Pan i czeladnik

5.2.2. Transformacje leksykalno-składniowe

W obu rozmowach J. Schläga (teksty B1 i B2) niektóre z replik zostały wyraźnie skrócone (przez pominięcie pojedynczych wyrazów, a nawet całych fraz) lub też dokonano ich usunięcia bądź parafrazy (przy zachowaniu intencji komunikacyjnej wypowiedzi). Zastosowane przez tego autora działania modyfikujące wewnątrz segmentów tekstu wyjściowego *XVII Rozmowy o posyłaniu czeladzi do furmana* ukazują poniższe przykłady.

Tabela 2. Techniki transformacyjne wewnątrz tekstu zastosowane przez J. Schläga

Tekst A (wyjściowy)	Teksty B1 i B2 (docelowe)
Jan Ernesti (1678): <i>XVII Rozmowa o posyłaniu czeladzi do furmana</i>	Jerzy Schläg (1755): <i>Rozmowa XLVIII O posłaniu czeladzi do furmana</i> (B1); <i>Rozmowa XLIX O nieprędkim powrocie</i> (B2)
1. Pominięcie fraz w obrębie replik (skrócenie tekstu)	
R. I to też rzecz potrzebna. O dobrego się postarać furmana. <i>Ja teraz o żadnym dobrem nie wiem furmanie.</i> Wiem ci ja i znam też cnotliwego dobrego człowieka (furmana). Ale ten teraz nie będzie doma.	Cz. I to też rzecz potrzebna, o dobrego się postarać furmana, wiem ci ja i znam też cnotliwego furmana, ale ten teraz nie będzie doma. (B1)
R. Już ja słyszę, że Waszeć tego furmana nie znasz. Ale Marcina Waszeć będziesz znał. Jest wysoki człowiek. Miewa dobre konie. <i>I sprzęt furmański.</i> Chowa też czeladź wierną starą. Parobcy służą u niego tak długo aż się żenią.	Cz. Już ja słyszę, że W. Pan tego furmana nie znasz, ale Marcina W. Pan będziesz znał, jest wysoki człowiek; miewa dobre konie, chowa też czeladź wierną, parobcy służą u niego aż się ożenią. (B1)
S. Kto by to wierzył. Dobrze by dla ciebie było. <i>Nie trzebać by się dalej sprawować o powrót twój późny nierychły.</i> Aleć to daremno, musisz mi na to odpowiedzieć (się wywieść z tego). Czemuś się tak nierychło wrócił (wróciła).	P. Kto by to wierzył, dobrze by dla ciebie było, aleć to daremno, musisz mi na to odpowiedzieć, czemuś się tak nierychło wrócił. (B2)

2. Usunięcie fraz w obrębie replik (eliminacja dubletów semantycznych i składniowych)	
P. A <i>któregoż?</i> A o którymże pomyślasz furmanie? A <i>jakoż go zowią?</i> A <i>jakoż</i> mu imię? R. <i>Imię mu Jendrzej</i> . Zowią go Tomaszem. Wždy go Wć znasz. Ma szeroką brodę.	P. A o którymże furmanie pomyślasz? <i>Jakoż</i> mu imię? Cz. Zowią go Tomasz, wždy go W. Pan znasz, ma szeroką brodę. (B1)
R. Już dobrze, dopytam ci się ja go kędy. Powiedz mi W. tylko. <i>Racz (chciej) mi Waszeć powiedzieć</i> . Co u niego mam sprawić. <i>Abo co u niego rzec (powiedzieć, mówić) mam</i> , kiedy go najdę i do niego przydę.	Cz. Już dobrze, dopytam ci się ja go kędy, powiedz mi W. Pan tylko, co u niego mam sprawić, kiedy go najdę. (B1)
3. Usunięcie pojedynczych wyrazów (eliminacja synonimów leksykalnych)	
P. Zajrzałem w kalendarz (<i>w minucje</i>). A postrzegłem (<i>a widziałem</i>). <i>Że</i> za dwie niedziele jarmark w Olesznice będzie.	P. Zajrzałem w kalendarz, a postrzegłem, <i>że</i> za dwie niedziele jarmark w Oleśnicy będzie [...]. (B1)
T. [...] Zbierali te orzechy. Ale żadnego tej przepkuce <i>niewieście</i> nie wrócili orzecha. Kto co dostał (<i>urwał</i>) to sobie miał i uciekł.	Cz. [...] zbierali te orzechy, a żadnego tej przepkuce nie wrócili orzecha, kto co dostał, ten sobie miał i uciekł. (B2)
4. Usunięcie pojedynczych wyrazów (eliminacja wariantów form gramatycznych)	
S. Nikt cię nie wydał. Sam (<i>sama</i>) się wydajesz. Bo prawda, zem cię nie widział (<i>widziała</i>). A kiedy byś się sam nie przyznał (<i>sama nie przyznała</i>). Ja bym musiał (<i>musiała była</i>) od dalszego ustąpić pomawiania.	P. Nikt cię nie wydał, sam się wydajesz, bo prawda, zem cię nie widział, kiedy byś się sam do tego nie przyznał, ja bym musiał od dalszego ustąpić pomawiania [...]. (B2)
S. Przykazałem ci (<i>przykazałam ci</i>) jakoś odchodził (<i>odchodziła</i>). Abyś się prędko wrócił (<i>wróciła</i>). Aleś ty snadź na powrót nie wspomnął (<i>wspomniał</i>) <i>wspomnęła</i> . Aż ci podobno kto do domu iść kazał. A kędy żeś się tak długo bawił (<i>bawiła</i>)?	P. Przykazałem ci, jakoś odchodził, abyś prędko wrócił, aleś to snadź na powrót nie wspomniał, aż ci podobno kto do domu iść kazał, a kędy żeś tak długo bawił? (B2)

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z zestawienia rozmowy XVII J. Ernestiego (A) i jej dwóch zmodyfikowanych przez J. Schląga wariantów, transformacje dokonane wewnątrz segmentów tekstów w wersjach (B1) i (B2) wiążą się ze zmianami na poziomie leksykalno-składniowym (eliminacja dubletów semantycznych i wariantów form gramatycznych). Działania transformacyjne polegają tu przede wszystkim na usunięciu z tekstu wyjściowego zarówno całych fraz, jak i pojedynczych wyrazów, dzięki czemu tekst docelowy staje się krótszy i bardziej zrozumiały¹⁷. Zmiany w obrębie formuł replik dotyczą też budowy zdań, przekształcenia składniowe w tekście adaptowanym

¹⁷ W przypadku eliminacji wariantów form gramatycznych (rodzajowych) należy jednak przyznać, że działania J. Schląga przyczyniły się raczej do zubożenia tekstu docelowego (z punktu widzenia jego użyteczności w procesie dydaktycznym). Przy okazji warto zauważyć, że niektóre modyfikacje w zakresie form gramatycznych wprowadzone przez J. Schląga są świadectwem rozwoju polszczyzny (co jest widoczne chociażby na przykładzie ograniczania użycia form archaicznych).

(B1) i (B2) polegają na wzmocnieniu jego spójności dzięki wykorzystaniu wskaźników zespolenia. Wprowadzenie wypowiedzeń podrzędnie złożonych powoduje, że w tekście docelowym istotna staje się spójność na poziomie syntaktycznym¹⁸.

Na szczególną uwagę zasługuje stosowana przez J. Schlaga technika modyfikacji tekstu, polegająca na semantyczno-składniowej transformacji formuł replik w dłuższych wymianach dialogowych. Mechanizm tego działania można zaobserwować na podstawie poniższych przykładów.

Tabela 3. Przykłady transformacji formuł replik zastosowane przez J. Schlaga

Tekst A (wyjściowy)	Teksty B1 i B2 (docelowe)
<p>Jan Ernesti (1678): <i>XVII Rozmowa o posyłaniu czeladzi do furmana</i></p>	<p>Jerzy Schlag (1755): <i>Rozmowa XLVIII O posłaniu czeladzi do furmana (B1);</i> <i>Rozmowa XLIX O nieprędkim powrocie (B2)</i></p>
<p>T. Ja tego nie mówię. Żeby ci błaznami być mieli. Co u błazeńca (głupieńca) stojeli. A przypatrowali się błazeńskiemu chłopu w błazeńcu będącemu. Niewieście błazeńskiej w błazeńcu siedzącej. Alem na to mówił (mówiła). Iż wiem, że nie dla mądrych, ale dla błaznów (głupich) błaznec zbudowany. Tedy się boję do błazeńca iść. By mię jako mądrego człowieka nie wsadzono do błazeńca.</p>	<p>Cz. Ja tego nie mówię, żeby ci błaznami być mieli, co się u błazeńca błazeńskim ludziom w błazeńcu będącym przypatrują, alem na to mówił, iż wiem, że nie dla mądrych, ale dla błaznów błaznec zbudowany. (B2)</p>
<p>P. Niech stoi gdzie chce gospodą. Kiedy tylko w mieście gospodę ma. Tedy się go dopytasz. Bo masz gębę, możesz ludzi na ulicy idących abo cię potykających pytać abo furmanów innych. Jeżeli nie wiedzą kędy ten Marcin furman swoje ma gospodę. Ba, możesz na Ruskiej spytać ulicy furmana jakiego. Abo wstąp po Złoty Miecz, pod Złotą Szczukę. A spytaj gościnnego. Wiem żeć ten najlepszą da sprawę.</p>	<p>P. Niech stoi gdzie chce, kiedy tylko w mieście gospodę ma, tedy się go dopytasz, wždy możesz innych furmanów, osobliwie na Ruskiej ulicy pod Złotym Mieczem, abo i pod Złotą Szczuką spytać, jeżeli nie wiedzą, kędy ten Marcin furman swoje ma gospodę, abo spytaj gościnnego, ten ci najlepiej powie. (B1)</p>

Źródło: opracowanie własne.

5.2.3. Aspekt wizualny

Zmiany wprowadzone przez J. Schlaga w materiale wyjściowym widać także na poziomie typografii tekstu. Rozmowa z podręcznika J. Ernestiego (A) została wydana

¹⁸ Wydawać by się mogło, że ze względu na wypowiedzenia podrzędnie złożone tekst docelowy staje się bardziej skomplikowany, jednak należy pamiętać, że niekiedy „długie zdanie złożone, którego części zostały połączone spójnikami ukazującymi w eksplicytny sposób relacje łączące poszczególne wypowiedzenia składowe, może być łatwiejsze w rozumieniu niż seria krótkich zdań pozbawionych takich wskazówek” (Banach, Buccko 2019: 68). Skomplikowanie struktury składniowej w dialogach J. Schlaga może także świadczyć o poddaniu rozmów, stylizowanych przez J. Ernestiego na mówione wypowiedzi potoczne, rygorom właściwym dla organizacji testu pisanego.

gotycką szwabachą, natomiast w rozmówkach handlowych J. Schlaga (B) w tekście polskim zastosowano antykwę (zabieg ten pozytywnie wpłynął na czytelność tekstu).

6. Podsumowanie i wniosek

Praktyka modyfikowania (upraszczania) tekstów na potrzeby nauczania języka polskiego jako obcego ma odległą tradycję. Obecnie trudno z całą pewnością stwierdzić, czy dawni autorzy materiałów dydaktycznych kierowali się wyłącznie potrzebą ich dostosowania do poziomu kompetencji językowej uczących się czy też wprowadzali liczne zmiany, licząc na lepszą sprzedaż swoich „nowych” książek (często w formie kompilacji i przedruków). Nie zmienia to jednak faktu, że znane im były różne techniki transformacyjne, które potrafili z powodzeniem zastosować, modyfikując zwłaszcza strukturę tekstu wyjściowego. Warto zaznaczyć, że nie korzystali przy tym z danych empirycznych, opierając się raczej na intuicji i doświadczeniu.

Współczesna glottodydaktyka polonistyczna korzysta z wielu parametrów oceny stopnia trudności tekstu, wśród których bardzo ważną rolę odgrywają czynniki wewnątrztekstowe, takie jak na przykład struktura i forma tekstu, długość wyrazów i układ zdań, uwzględniane już przez autorów dawnych podręczników. Dzisiaj jednak można na przykład zbadać dostępność tekstu, ustalając jego wskaźnik czytelności, czyli „miarę stopnia trudności leksykalnej i gramatycznej tekstu stosowaną w celu określenia stopnia, w jakim będzie on zrozumiała dla czytelników” (Angielsko-polsko-słoweński glosariusz 2004: 108)¹⁹. Wykorzystanie tego rodzaju danych ułatwia wybór tekstów, które zostaną poddane procedurze upraszczania niezależnie od ich typów i źródeł (oryginalne lub preparowane), a także przeznaczenia jako materiałów do czytania (intensywnego bądź ekstensywnego). Wydaje się, że spośród wielu technik modyfikacji tekstów wyjściowych za najbardziej przydatną w glottodydaktyce polonistycznej uznać wypada symplifikację oryginałów za pomocą materiałów graficznych (zwłaszcza na poziomach A1 i A2), elaborację (przez egzemplifikowanie lub parafrazowanie) i technikę glosowania tekstu (w języku docelowym lub pośredniku).

Bibliografia

Literatura przedmiotu

- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* (2004), przeł. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Kraków.
- Banach M., Bucko D. (2019): *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

¹⁹ Najbardziej znane wskaźniki to *fog index* R. Gunninga oraz *reading ease scale* R. Flescha (Seretny 2015: 187).

- Burzyńska-Kamieniecka A., Dobesz U. (2010): *Trudny początek, czyli o typach tekstów na poziomie A1 (w świetle istniejących materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego jako obcego)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 17.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W. (2016): *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie: powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpr. D. Jagodzińska i A. Zok-Smoła, Katowice.
- Dakowska M. (2001): *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dunin-Dudkowska A., Trębska-Kerntopf A. (1998): *Teksty prymarne, adaptowane i sekundarne w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie średnim — problemy i postulaty*, [w:] *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny — problemy — postulaty*, red. B. Ostromęcka-Frączak, Łódź.
- Kozłowski A. (1991): *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Martyniuk W. (1998): *Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 10.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2018): *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/PRZEWODNIK-W-POLSKIEJ-SZKOLE.pdf> (dostęp: 10.09.2019).
- Piekot T, Zarzeczny G., Moron E. (2019): *Standard plain language w polskiej sferze publicznej*, [w:] *Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka*, red. M. Zaśko-Zielińska, K. Kredens, Wrocław.
- Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (2011), red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, Kraków.
- Seretny A. (2013): *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, [w:] *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, red. A. Achtelek, J. Tambor, Katowice.
- Seretny A. (2014): *Czytanie ekstensywne — tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1 (13).
- Seretny A. (2015): *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Teksty źródłowe

- Ernesti J. (1678): *Summarsz Niektorych, w Szkole, y w Domu, Zwyczajnych Mow, Rozdzielonych ná Rozmow Dwádzieściá, Nieumiejętnym, á miánowicie Wrocławskiey Młodzi, ku, łatwieyszemu, Języká Polskiego, pojęciu, zgotowány. Kurtzer Begriff, Etlicher in der Schul, und in dem Hause Gewöhnlicher Reden, getheilet in Zwanzig Gespräche, Den Unwissenden, und nahmentlich der Bresslauischen Jugend, zu leichterer Begreifung d. Polnischen Sprache, verfertiget von Johanne Ernesti, Der Polnischen Schul daselbst Moderatore. Thorn drukkts (!) Joh. Cöpselius, Gymn. B.*
- Jędryka B.K. (2016): *Walizka. Czytam po polsku. A1*, Warszawa.
- Schlag J. (1755): *Neun und funffzig Polnisch-Deutsche Handlungs-Gespräche Darinen Die im gemeinen Handel und Wandel gewöhnlichsten Redens-Arten enthalten sind. Nebst einen doppelten Anhang von Benennung und Resolvierung der Polnisch — und Schlesischen und andern Müntz, Mass, und Gewichte, zum Behuff Sonderlich der Polnischen Schule in Bresslau Danebst auch andern, so die Polnische oder Deutsche Sprache zu erleernen von — nöthen haben zusammen getragen. Dritte und vermehrte Auflage, Breslau, Bey Johann Jacob Korn, Buchhändler auf dem Ringe in dem von Gischischen (?) Hause.*
- Stelmach A. (2018, 2019): *CZYTAJ krok po kroku, cz. 1, cz. 2, cz. 3, poziom A1*, Kraków.

The practice of simplifying texts in the teaching of Polish as a foreign language (formerly and today)

Summary

The aim of the article is to show that the practice of simplifying texts, referring to the concept of *plain language*, has long been present in the teaching of Polish as a foreign language. Nowadays, various strategies of text simplification are used for teaching Polish, the most useful of which are: simulation of original texts with the use of graphic materials (especially at levels A1 and A2), text development (by exemplification or paraphrasing) and the technique of text glossing (in the target or intermediary language). An analysis of old textbooks for learning Polish shows that the practice of modifying teaching texts has also been applied in the past. The transformation techniques used formerly concern both the global structure of the text and changes at the word, sentence and paragraph level.

Keywords: teaching Polish as a foreign language, didactic texts (types and functions), *plain language* concept, strategies for simplifying texts, textbooks for Polish as a foreign language.