

ANNA SERETNY

POLSZCZYŻNA JAKO JĘZYK „DALEKI” I „BLISKI”  
– STUDIUM PORÓWNAWCZE STRATEGII INFERENCYJNYCH  
UCZĄCYCH SIĘ

WPROWADZENIE

Polszczyzna dla osób pochodzenia azjatyckiego jest językiem typologicznie i genetycznie odległym, w którym nic „ani nie brzmi, ani nie wygląda znajomo”. Dla Słowian natomiast stanowi kod typologicznie i genetycznie bliski, „przyjazny”. Opanowywanie naszego języka przez przedstawicieli obu grup ma więc nieco inną dynamikę, kształtowanie u nich umiejętności komunikacyjnych wymaga inaczej ukierunkowanej interwencji dydaktycznej.

W niniejszym studium przedstawione zostaną wyniki rekonesansu badawczego<sup>1</sup>, który miał na celu ustalenie, jakie strategie dochodzenia do znaczenia stosują podczas lektury tekstów uczący się polszczyzny na poziomie B z krajów słowiańskich (S) oraz azjatyckich (A). Analizy empiryczne poprzedzone zostały krótkim przeglądem literatury, w którym przybliżono rozumienie pojęcia inferencji leksykalnej, omówiono rodzaje domysłu językowego oraz czynniki wpływające na jego efektywność. W podsumowaniu sformułowano wnioski płynące z przeprowadzonych badań.

1. PERCEPCJA TEKSTU NA PŁASZCZYŹNIE LEKSYKALNEJ

Czytanie można widzieć jako wieloaspektowy proces przetwarzania danych językowych zachodzący na dwóch współzależnych płaszczyznach. Procesy niższego rzędu (*dół-góra*) – przywoływanie znaczeń niesionych przez znaki graficzne oraz analiza morfo-syntaktyczna zdań – stanowią mechanizm otwarcia

---

Dr hab. ANNA SERETNY, prof. UJ – Uniwersytet Jagielloński, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej; e-mail: [anna.barbara.seretny@uj.edu.pl](mailto:anna.barbara.seretny@uj.edu.pl); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3755-4181>.

<sup>1</sup> Poprzedza on szerzej zakrojone badania na populacjach o różnych językach wyjściowych.

dla procesów wyższego rzędu (*góra-dół*), tj. tworzenia jednostek znaczeniowych na poziomie tekstu, wnioskowania, interpretacji przedstawianych faktów na podstawie doświadczeń lub posiadanej wiedzy ogólnej (zob. Alderson; Grabe; Chodkiewicz, „Szczególne miejsce”).

Tempo procesów niższego rzędu podczas lektury tekstu jest zależne od szybkości, z jaką graficzne kształty znajdujących się w nim wyrazów są rozpoznawane i łączone ze znaczeniem przez wybór tego, które jest aktualizowane w danym kontekście. Kryterium rozpoznawalności pozwala podzielić jednostki leksykalne tworzące wypowiedź pisemną na trzy kategorie (zob. Coady i in.). W pierwszej znajdują się te, których formy i znaczenia są znane użytkownikowi niezależnie od kontekstu, w jakim się właśnie pojawiają, czyli tzw. jednostki identyfikowane wzrokowo. Do kategorii drugiej należą wyrazy rozpoznawane jedynie wówczas, gdy występują w znanym czytelnikowi kontekście, do trzeciej zaś – słowa zupełnie mu nieznanne. Formy jednostek z kategorii pierwszej łączone są ze znaczeniem szybko i niemal bezwiednie. Obecność pozostałych w mniejszym lub większym stopniu spowalnia procesy *dół-góra*, utrudniając lub wręcz uniemożliwiając uruchomienie tych *góra-dół*.

Napotykając słowa nieznanne lub znane jedynie po części, czytelnicy w różny sposób usiłują się z nimi zmierzyć. Jeśli w trakcie prób nie sięgną do słowników lub innych źródeł wiedzy, nie skierują pytania do nauczyciela i/lub innej osoby, a samodzielnie będą usiłowali ustalić, co one oznaczają – dokonają inferencji leksykalnej.

## 2. INFERENCJA LEKSYKALNA

Inferencja jest w różny sposób definiowana przez badaczy. Paribakht i Wesche (198) na przykład widzą ją jako proces, w którym dochodzenie przez czytelnika do znaczenia nieznanemu mu jednostek dokonuje się na drodze analizy ich cech czy atrybutów i/lub kontekstu, w jakim się pojawiają. Jest to więc, zdaniem badaczy, proces o charakterze wewnątrzjęzykowym (J) oraz wewnątrztekstowym (T). Szersze spojrzenie na to zjawisko proponuje Haastrup (40). Według niej, ustalając znaczenie, użytkownik wykorzystuje nie tylko konkretne dane tekstowe (T) i językowe (J), lecz także odwołuje się do innych znanych sobie kodów ( $J^2$ ,  $J^3$ ...) oraz do wiedzy (W): zdobytej na drodze doświadczeń (D) lub w wyniku lektury innych tekstów ( $T^2$ ,  $T^3$ ...).

Przeniesienie koncepcji Haastrup na obszar działań praktycznych pozwala mówić o różnych rodzajach inferencji w zależności od tego, co stanowi ich

podłoże i/lub płaszczyznę odniesień. Uczący się/czytelnik może bowiem stosować rozmaite strategie, np.:

- analizować bezpośrednio oraz pośrednio sąsiedztwo nieznanego słowa, korzystając z zasobów swojego słownika mentalnego w J1;
- odwoływać się do posiadanej wiedzy językowej, przyglądając się: budowie, formie lub funkcji nieznannej jednostki, czy też strukturze zdania, w którym się ona pojawia;
- dochodzić do znaczenia, posiłkując się własną wiedzą ogólną i/lub merytoryczną;
- dochodzić do znaczenia, korzystając z zasobów swojego słownika mentalnego także w J2, J3 ... (zob. Seretny, „Inferencja”).

Inferencję o podłożu semantycznym można nazwać kontekstową, tę o podłożu strukturalnym – formalną, domyślanie się zaś znaczenia przy wykorzystaniu wiedzy ogólnej – merytoryczną lub tematyczną. Posiłkowanie się w trakcie dochodzenia do znaczenia innymi znanymi sobie językami jest zaś inferencją o podłożu interkomprehensywnym. Czytelnik/uczący się może odwoływać się do każdej z tych strategii z osobna lub stosować je łącznie w rozmaitych kombinacjach.

Efektywność strategii domysłu warunkuje wiele współzależnych czynników o charakterze indywidualnym i językowym. Do najważniejszych determinantów z grupy pierwszej zalicza się stopień opanowania danego kodu przez jego użytkowników (Haynes; Tavakoli i Hayati), a także poziom ich wiedzy ogólnej i/lub specjalistycznej (zob. Carton), gdyż decydują one o zasobności słownika mentalnego (Nassaji; Qian). Istotny jest też zakres i rodzaj posiadanej przez nich wiedzy językowej oraz metajęzykowej niezbędnej/przydatnej podczas działań o charakterze analitycznym. Nie bez znaczenia jest także ich biografia językowa oraz poziom umiejętności czytelnicznych – im wyższe bowiem, tym lepiej będą potrafili wykorzystywać wskazówki kontekstowe, poszukiwać analogii itp. (zob. m.in. Cain i in.). W grupie drugiej czynnikami wpływającymi na efektywność inferencji są natomiast: stopień trudności słów, których znaczenia trzeba się domyślić, a także poziom złożoności warstwy leksykalnej i strukturalno-składniowej komunikatu, liczba oraz gęstość wskazówek kontekstowych umożliwiających domysł, wymagania poznawcze przekazu, czy w końcu jego kulturowa obcość/bliskość (zob. Seretny, „Inferencja”).

Stosowanie inferencji leksykalnej jest strategią polecaną uczącym się przez nauczycieli, sprawnie dokonana analiza dostępnych wskazówek językowych i pozajęzykowych często umożliwia bowiem ustalenie znaczenia nieznanego wyrazu bez konieczności odwoływania się do źródeł zewnętrznych (m.in. Nassaji;

Wesche i in.; Wang; Hu i Nassaji; Hassanzadeh i in.; Seretny, „Inferencja”). Dzięki temu proces czytania staje się płynniejszy, a to korzystnie wpływa na motywację uczniów. Czytając sprawniej, czytają chętniej i więcej, co pozwala im w naturalny sposób doskonalić samą sprawność, a korzyści płynących z czytania jest wiele. W nauczaniu instytucjonalnym to właśnie teksty pisane dostarczają uczącym się największej ilości trwałego inputu, przyczyniając się bezpośrednio i pośrednio do poszerzania repertuaru dostępnych im środków językowych (zob. np. Cho i Krashen; Nation; Seretny, „Czytanie ekstensywne”); dzięki lekturze utrwala się także w ich pamięci ciągi formułiczne, zwielnokrotniony kontakt z wyrazami już znanymi sprawia zaś, iż czas przywoływania ich znaczenia staje się coraz krótszy (zob. Waring).

### 3. REKONESANS BADAWCZY

W literaturze zagranicznej temat roli, miejsca i znaczenia inferencji leksykalnej w procesie rozumienia tekstu podejmowało wielu badaczy (m.in. Bensoussan i Laufer; Qian; Tavakoli i Hayati; Wang; Comer; Hu i Nassaji; Hassanzadeh i in.). W glottodydaktyce polonistycznej natomiast inferencja leksykalna jest zagadnieniem zupełnie nieznanym. Nie wiemy zatem, co najczęściej robią ucący się, kiedy próbują ustalić znaczenie nieznanego sobie wyrazów, nie znamy też odpowiedzi na pytanie, czy i jak zmieniają się ich strategie w zależności od sposobu poznawania polszczyzny, stopnia zaawansowania, języka wyjściowego, wieku itp.

Niniejszy rekonesans jest pierwszą próbą zgłębiania wiedzy na temat sposobów samodzielnego dochodzenia do znaczenia wyrazów w polszczyźnie opanowywanej jako język obcy. Wzięli w nim udział ucący się na poziomie B, tj. samodzielności językowej (zob. *Europejski system*), na którym trzeba opanować bardzo dużą liczbę nowych wyrazów. Świadomość wagi tego problemu, połączona z umiejętnym stosowaniem strategii domysłu językowego w trakcie czytania, by „dało się” czytać coraz więcej i sprawniej, z coraz głębszym rozumieniem, jest, w moim przekonaniu, kluczowa dla osiągnięcia biegłości na tym poziomie (zob. Seretny, „W ciemnościach”).

Respondenci władali językami pierwszymi typologicznie i genetycznie od polszczyzny odległymi oraz jej bliskimi. W grupie pierwszej (A) znalazły się osoby z krajów Dalekiego Wschodu, w drugiej – ucący się słowiańskojęzyczni (S). Dobór badanych wynikał z faktu, iż w ostatnich latach w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ są to dwie wyraźnie dominujące zbiorowości ucących się. Nierzadko w związku z tym ich przedstawiciele, będąc na

podobnym poziomie zaawansowania, uczył się w jednej klasie. Organizacja procesu kształcenia językowego, a zwłaszcza efektywna realizacja programu bywa wówczas dla nauczycieli trudna ze względu na odmienną niekiedy dynamikę realizacji działań językowych uczących się z grup A i S oraz możliwych do zauważenia, także podczas lektury tekstów, ich nieco innych reakcji na „nieznane”, zwłaszcza zaś na nowe słowa. Konieczne stało się więc ustalenie, czy zaobserwowane zróżnicowanie może być wynikiem stosowania przez uczących się z obu grup innych strategii inferencyjnych.

W rekonesansie postawiono następujące pytania badawcze ogólne (O) i różnicujące (R):

- Jakie strategie dochodzenia do znaczenia nieznanymi wyrazów stosują najczęściej podczas lektury tekstów uczący się na poziomie samodzielności (O)?
- Jak jest ich podejście do uczenia się słownictwa w języku polskim (O)?
- Czy istnieje zależność między tym, jak postrzegają uczenie się słownictwa w języku obcym, a ich preferencjami w zakresie stosowanych strategii (O)?
- Jakie strategie dochodzenia do znaczenia nieznanymi wyrazów stosują najczęściej podczas lektury tekstów uczący się azjatycko-, a jakie słowiańskojęzyczni (R)?
- Czy między obiema grupami uwidoczniają się jakieś istotne różnice (R)?
- Jak jest podejście każdej z grup do uczenia się słownictwa polskiego (R)?
- Czy w tym obszarze zaznaczają się między grupami jakieś istotne różnice (R)?

Dane do analizy zebrano za pomocą 2 mini ankiet opracowanych na podstawie kwestionariuszy Schmitta (1997) oraz Gu (2003), które zawierały twierdzenia dotyczące:

- sposobu dochodzenia do znaczenia nieznanymi wyrazów podczas czytania,
- opinii na temat uczenia się słownictwa.

Zadaniem respondentów było zaznaczenie preferencji na pięciostopniowej skali Likerta. W ankiecie pierwszej cyfry oznaczały: 5 – *zawsze tak robię*, 4 – *często tak robię*, 3 – *czasem tak robię*, 2 – *raczej tak nie robię*, 1 – *nigdy tak nie robię*. W drugiej, zaznaczenie danej cyfry było równoznaczne ze stwierdzeniem: 5 – *zdecydowanie się zgadzam*, 4 – *raczej się zgadzam*, 3 – *nie mam zdania*, 2 – *raczej się nie zgadzam*, 1 – *zupełnie się nie zgadzam*.

Uczestnikami badania było 110 poznających polszczyznę młodych dorosłych, kobiet i mężczyzn w wieku od 17 do 30 lat. Tworzyli oni dwie równoliczne grupy użytkowników języków azjatyckich oraz słowiańskich. Dobór badanych miał charakter ochotniczy – byli to uczący się polskiego na poziomie B w roku szkolnym 2020/2021 w różnych placówkach akademickich w Polsce i za granicą (zob. tabela 1, 2)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Wszystkie tabele i wykresy w tekście są autorskie.

Tabela 1.  
Uczestnicy badania – liczebność, płeć

|                                  | KOBIETY | %    | MĘŻCZYŹNI | %    | RAZEM |
|----------------------------------|---------|------|-----------|------|-------|
| Użytkownicy języków słowiańskich | 40      | 72,8 | 15        | 27,2 | 55    |
| Użytkownicy języków azjatyckich  | 46      | 83,6 | 9         | 16,4 | 55    |

Tabela 2.  
Uczestnicy badania – narodowości

| GRUPA OSÓB Z PAŃSTW AZJATYCKICH<br>(A) |        |      | GRUPA OSÓB Z PAŃSTW SŁOWIAŃSKICH<br>(S) |        |      |
|--|--------|------|---|--------|------|
| KRAJ                                   | LICZBA | %    | KRAJ                                    | LICZBA | %    |
| Chiny                                  | 40     | 72,8 | Białoruś                                | 7      | 12,8 |
| Japonia                                | 5      | 9,0  | Rosja                                   | 29     | 52,7 |
| Korea                                  | 7      | 12,8 | Ukraina                                 | 19     | 34,5 |
| Wietnam                                | 3      | 5,4  |   |        |      |
| Razem                                  | 55     | 100  |   | 55     | 100  |

#### 4. ANALIZA DANYCH

Dane zostały poddane analizie ilościowej. Wykorzystano w niej pakiet IBM SPSS Statistics 25. Za jego pomocą wyliczono statystyki opisowe, przeprowadzono testy zgodności z rozkładem normalnym, wykonano też szereg analiz korelacji, analiz wariancji w schemacie wewnątrzsobowym i testy *t*-Studenta dla danych niezależnych. Za poziom istotności przyjęto klasyczne  $\alpha = 0,05$ . Krokiem pierwszym była przeprowadzenie analizy podstawowych statystyk opisowych wraz z testami badającymi zgodność z rozkładem normalnym uwzględnionych w badaniu zmiennych ilościowych. W badaniach całej grupy ( $N=110$ ) były to testy Kołmogorowa-Smirnowa, testy Shapiro-Wilka wykonano zaś w podziale na grupę słowiańską ( $N=55$ ) i azjatyckojęzyczną ( $N=55$ ). Rozkłady grup odbiegały od normalnego, wartości skośności oraz kurtozy sugerowały jednak (zob. tabela 3), iż są one stosunkowo symetryczne względem średniej, co pozwoliło na zastosowanie w analizach testów parametrycznych.

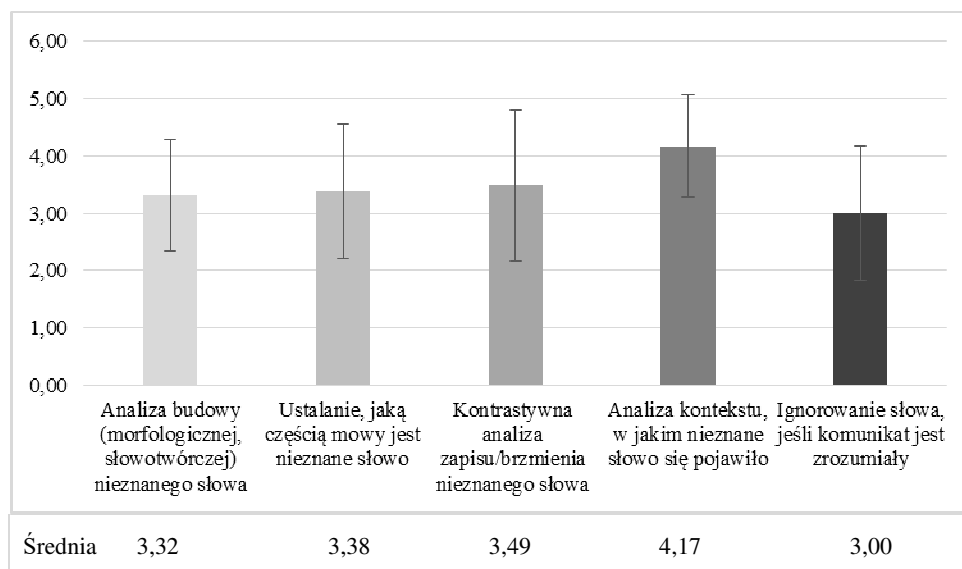
## 4.1. WYNIKI DLA CAŁEJ PRÓBY – UCZĄCY SIĘ NA POZIOMIE B (N = 110)

Najpierw przyjrano się **strategiom inferencyjnym** stosowanym przez całą badaną populację, tj. młodych uczących się na poziomie B z obu grup (zob. tabela 3). W celu przeanalizowania różnic w wykorzystywaniu przez respondentów strategii dochodzenia do znaczenia słów wykonano analizę wariancji w schemacie wewnątrzsobowym. Jako zmienne wprowadzono kolejne działania (1), (2), (3), (4), (5). Wyniki analizy  $F(3,33, 362,95) = 16,50$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,13$  świadczą o tym, że różnice pomiędzy porównywanymi średnimi są statystycznie istotne. Ustalenia tego, które z zestawianych średnich (zob. wykres 1) istotnie różnią się między sobą, dokonano, stosując porównywanie parami *post hoc* z poprawką Bonfferoniego. Rezultaty tej analizy (zob. tabela 3) wykazały, że najczęściej wykorzystywana przez badaną zbiorowość strategia (4) znacząco różni się od pozostałych. Jej wynik ( $M = 4,17$ ;  $SD = 0,90$ ) jest istotnie wyższy niż wynik strategii (1) ( $M = 3,32$ ;  $SD = 0,97$ ), strategii (2) ( $M = 3,38$ ;  $SD = 1,18$ ), strategii (3) ( $M = 3,49$ ;  $SD = 1,32$ ) oraz strategii (5) ( $M = 3,00$ ;  $SD = 1,17$ ). Pozostałe pary nie różnią się znacząco między sobą.

Tabela 3.  
Strategie dochodzenia do znaczenia – statystyki opisowe dla próby (N=110)

| STRATEGIE   | <i>M</i> | <i>Me</i> | <i>SD</i> | <i>Sk.</i> | <i>Kurt.</i> | <i>Mini.</i> | <i>Maks.</i> | <i>K-S</i> | <i>P</i> |
|---|----------|-----------|-----------|------------|--------------|--------------|--------------|------------|----------|
| (1) Analiza budowy (morfologicznej, słowotwórczej) nieznanego słowa | 3,32     | 3,50      | 0,97      | -0,74      | 0,22         | 1,00         | 5,00         | 0,26       | <0,001   |
| (2) Ustalenie, jaką częścią mowy jest nieznanne słowo               | 3,38     | 3,50      | 1,18      | -0,14      | -1,12        | 1,00         | 5,00         | 0,20       | <0,001   |
| (3) Kontrastywna analiza brzmienia/zapisu nieznanego słowa          | 3,49     | 4,00      | 1,32      | -0,55      | -0,70        | 1,00         | 5,00         | 0,19       | <0,001   |
| (4) Analiza kontekstu, w jakim pojawiło się nieznanne słowo         | 4,17     | 4,00      | 0,90      | -1,13      | 1,46         | 1,00         | 5,00         | 0,25       | <0,001   |
| (5) Ignorowanie nieznanego słowa, jeśli komunikat jest zrozumiały   | 3,00     | 3,00      | 1,17      | 0,00       | -0,84        | 1,00         | 5,00         | 0,16       | <0,001   |
| Strategie: ogółem   | 17,36    | 17,00     | 2,53      | -0,17      | -0,22        | 11,00        | 23,00        | 0,09       | 0,028    |

*M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtოza; *K-S* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność testu Kołmogorowa-Smirnowa



Wykres 1. Średnie wyniki dla poszczególnych strategii inferencyjnych (próba N=110)

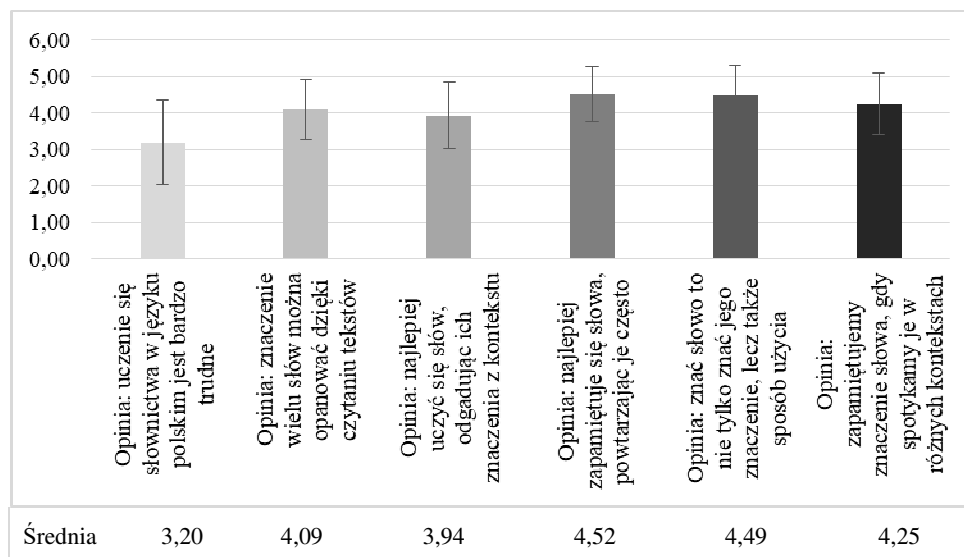
Następnie analizie poddano **opinie dotyczące uczenia się słownictwa** zebrane od wszystkich badanych (zob. tabela 4). Do analizy różnic, podobnie jak w przypadku strategii, wykorzystano analizę wariancji w schemacie wewnątrz-osobowym. Jako zmienne wprowadzono kolejne opinie (1), (2), (3), (4), (5), (6). Wyniki analizy  $F(3,82, 415,80)=35,97; p<0,001; \eta^2=0,25$  świadczą o tym, że różnice między porównywanymi średnimi (zob. wykres 2) są statystycznie istotne. W celu sprawdzenia, które z zestawianych średnich znacząco różnią się między sobą, ponownie wykonano porównania parami *post hoc* z poprawką Bonfferoniego. Wynika z nich, że znaczenie, jakie uczący się przypisali opinii (1): *uczenie się słownictwa w języku polskim jest bardzo trudne* ( $M=3,20; SD=1,17$ ) jest istotnie średnio niższe od przyznanego pozostałym stwierdzeniom, a znaczenie przypisane opinii (4): *najlepiej zapamiętuje się słowa, powtarzając je często* ( $M=4,52; SD=0,76$ ) jest od przyznanego pozostałym średnio wyższe.



Tabela 4.  
Opinie dotyczące uczenia się słownictwa – statystyki opisowe dla próby (N=110)

| OPINIE  | <i>M</i> | <i>Me</i> | <i>SD</i> | <i>Sk.</i> | <i>Kurt.</i> | <i>Mini.</i> | <i>Maks.</i> | <i>K-S</i> | <i>P</i> |
|---|----------|-----------|-----------|------------|--------------|--------------|--------------|------------|----------|
| (1) Uczenie się słownictwa w języku polskim jest bardzo trudne            | 3,20     | 3,00      | 1,17      | -0,15      | -1,07        | 1,00         | 5,00         | 0,23       | <0,001   |
| (2) Znaczenie wielu słów można opanować dzięki czytaniu tekstów           | 4,09     | 4,00      | 0,82      | -0,68      | 0,04         | 2,00         | 5,00         | 0,26       | <0,001   |
| (3) Najlepiej uczyć się słów, odgadując ich znaczenia z kontekstu         | 3,94     | 4,00      | 0,91      | -1,06      | 1,23         | 1,00         | 5,00         | 0,32       | <0,001   |
| (4) Najlepiej zapamiętuje się słowa, powtarzając je często                | 4,52     | 5,00      | 0,76      | -1,70      | 2,60         | 2,00         | 5,00         | 0,38       | <0,001   |
| (5) Znać słowo to nie tylko znać jego znaczenie, lecz także sposób użycia | 4,49     | 5,00      | 0,83      | -1,62      | 1,83         | 2,00         | 5,00         | 0,39       | <0,001   |
| (6) Zapamiętujemy znaczenie słowa, gdy spotykamy je w różnych kontekstach | 4,25     | 4,00      | 0,84      | -0,89      | 0,02         | 2,00         | 5,00         | 0,29       | <0,001   |

*M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *K-S* – wynik testu Kołmogorowa-Smirnowa; *p* – istotność testu Kołmogorowa-Smirnowa



Wykres 2. Średnie wyniki dotyczące opinii na temat uczenia się słownictwa dla całej próby (N=110)

Analizowano też zależność między sposobem/sposobami, w jaki uczący się próbują ustalić znaczenia wyrazów, a ich opiniami na temat uczenia się słownictwa. Interesujące było zwłaszcza sprawdzenie, czy to, że doceniają analizę kontekstu, w jakim nowe dla nich słowo się pojawiło (tabela 3, strategia 4,  $M=4,17$ ;  $SD=0,90$ ), koreluje z ich przekonaniem o wartości poznawania słownictwa z kontekstu (tabela 4, opinia 3,  $M=3,94$ ;  $SD=0,91$ ), a także, jak ich przekonanie co do tego, że słów można się uczyć dzięki lekturze tekstu (tabela 4, opinia 2,  $M=4,09$ ;  $SD=0,82$ ), ma się do chęci ignorowania tych nieznanymi w czasie lektury (tabela 3, strategia 5,  $M=3,00$ ;  $SD=1,17$ ). Analiza korelacji  $r$  Pearsona wykazała, że zależności te są statystycznie **nieistotne**, wszystkie przyjmują bowiem wartości większe niż 0,05 (zob. tabela 5).

Tabela 5.  
Korelacje pomiędzy strategiami dochodzenia do znaczenia słów  
a opiniami na temat uczenia się słownictwa dla całej próby ( $N = 110$ )

|   |              |  |
|---|--------------|--|
|   |              | <b>Opinia:</b> zapamiętujemy znaczenie słowa, gdy spotykamy je w różnych kontekstach |
| <b>Strategia:</b> analiza kontekstu, w jakim pojawiło się nieznanne słowo | $r$ Pearsona | 0,16   |
|   | $p$          | 0,094  |
|   |              | <b>Opinia:</b> znaczenie wielu słów można opanować dzięki czytaniu tekstów           |
| <b>Strategia:</b> ignorowanie słowa, jeśli komunikat jest zrozumiały      | $r$ Pearsona | -0,05  |
|   | $p$          | 0,620  |
|   |              | <b>Opinia:</b> najlepiej zapamiętuje się słowa, powtarzając je często                |

$p$  – istotność testu

#### 4.2. WYNIKI DLA GRUP S ( $N = 55$ ) I A ( $N = 55$ )

Badana zbiorowość składała się, jak wspomniano, z dwu grup o diametralnie innych językach pierwszych. Kolejne analizy miały więc ujawnić, czy grupy te różnią się co do zakresu i rodzaju stosowanych strategii inferencyjnych, a także, czy podobnie/odmiennie zapatrują się na kwestie związane z opanowywaniem słownictwa w języku obcym na przykładzie polszczyzny.

Porównanie uczących się z grupy S i A wykazało, że osoby słowiańskojęzyczne w nieznacznie szerszym zakresie stosują objęte badaniem strategie dochodzenia do znaczenia (tabela 6, strategie ogółem,  $M = 17,78$ ;  $SD = 2,69$ ) niż respondenci z grupy A (tabela 6, strategie ogółem,  $M = 16,95$ ;  $SD = 2,30$ ). Różnica ta nie

była jednak znacząca ( $p=0,082$ ). Celem sprawdzenia więc, czy może w wyborze konkretnych strategii pojawia się zróżnicowanie między S i A, wykonano szereg testów  $t$ -Studenta dla danych niezależnych, w których przyjęto klasyczny poziom istotności  $\alpha=0,05$ .

Tabela 6.  
Strategie inferencyjne stosowane przez użytkowników  
języków słowiańskich (S) oraz azjatyckich (A) – wyniki testu  $t$ -Studenta

| STRATEGIE  | Użytkownicy<br>języków<br>słowiańskich<br>S (N = 55) |      | Użytkownicy<br>języków<br>azjatyckich<br>A (N = 55) |      | T     | P      | 95% CI |       | d Cohena |
|--|--|------|---|------|-------|--------|--------|-------|----------|
|  | M  | SD   | M   | SD   |       |        | LL     | UL    |          |
| (1) Analiza budowy<br>(morfologicznej,<br>słowotwórczej)<br>nieznanego słowa | 3,09   | 1,13 | 3,55  | 0,72 | -2,53 | 0,013  | -0,81  | -0,10 | 0,48     |
| (2) Ustalanie, jaką<br>częścią mowy jest<br>nieznane słowo                   | 3,05   | 1,24 | 3,71  | 1,03 | -3,01 | 0,003  | -1,09  | -0,22 | 0,57     |
| (3) Kontrastywna<br>analiza<br>brzmienia/zapisu<br>nieznanego słowa          | 4,07   | 1,00 | 2,91  | 1,35 | 5,14  | <0,001 | 0,71   | 1,61  | 0,98     |
| (4) Analiza kontekstu,<br>w jakim pojawiło się<br>nieznane słowo             | 4,49   | 0,66 | 3,85  | 0,99 | 3,96  | <0,001 | 0,32   | 0,95  | 0,76     |
| (5) Ignorowanie<br>nieznanego słowa,<br>jeśli komunikat jest<br>zrozumiały   | 3,07   | 1,36 | 2,93  | 0,96 | 0,65  | 0,518  | -0,30  | 0,59  | 0,12     |
| Strategie ogółem   | 17,78  | 2,69 | 16,95   | 2,30 | 1,75  | 0,082  | -0,11  | 1,78  | 0,33     |

M – średnia; SD – odchylenie standardowe;  $t$  – wynik testu  $t$ -Studenta;  $p$  – istotność testu  $t$ -Studenta; LL – dolna granica przedziału ufności; UL – górna granica przedziału ufności;  $d$  Cohena – siła efektu

Statystycznie istotne różnice między obu grupami odnotowano w przypadku większości z nich, tj. strategii (1), (2), (3), (4). Nie zmienia to faktu, iż rangi, jakie uczący się obu grup przypisali poszczególnym działaniom są podobne (zob. tabela 7).

Tabela 7.  
Strategie inferencyjne stosowane przez użytkowników  
języków słowiańskich (S) oraz azjatyckich (A) – rangi przypisywane strategiom

|   | Użytkownicy języków<br>słowiańskich<br>S (N = 55) |          | Użytkownicy języków<br>azjatyckich<br>A (N = 55) |          |
|---|---|----------|--|----------|
|   | <i>M</i>  | <i>R</i> | <i>M</i>   | <i>R</i> |
| (1) Analiza budowy (morfologicznej, słowotwórczej) nieznanego słowa | 3,09  | <b>3</b> | 3,55   | <b>3</b> |
| (2) Ustalanie, jaką częścią mowy jest nieznanne słowo               | 3,05  | 5        | 3,71   | 2        |
| (3) Kontrastywna analiza brzmienia/zapisu nieznanego słowa          | 4,07  | 2        | 2,91   | 5        |
| (4) Analiza kontekstu, w jakim pojawiło się nieznanne słowo         | 4,49  | <b>1</b> | 3,85   | <b>1</b> |
| (5) Ignorowanie nieznanego słowa, jeśli komunikat jest zrozumiały   | 3,07  | <b>4</b> | 2,93   | <b>4</b> |

*M* – średnia; *R* – ranga.

Tabela 8.  
Opinie na temat uczenia się słownictwa uczących się z grupy S i A  
– rezultaty testu *t*-Studenta

| OPINIE  | Użytkownicy<br>języków<br>słowiańskich<br>(N = 55) |           | Użytkownicy<br>języków<br>azjatyckich<br>(N = 55) |           | <i>t</i> | <i>p</i> | 95% <i>CI</i> |           | <i>d</i> Cohena |
|---|--|-----------|---|-----------|----------|----------|---------------|-----------|-----------------|
|   | <i>M</i>   | <i>SD</i> | <i>M</i>  | <i>SD</i> |          |          | <i>LL</i>     | <i>UL</i> |                 |
| (1) Uczenie się słownictwa w języku polskim jest bardzo trudne            | 2,75   | 1,19      | 3,65  | 0,97      | -4,40    | <0,001   | -1,32         | -0,50     | 0,84            |
| (2) Znaczenie wielu słów można opanować dzięki czytaniu tekstów           | 4,24   | 0,74      | 3,95  | 0,87      | 1,88     | 0,062    | -0,02         | 0,60      | 0,36            |
| (3) Najlepiej uczyć się słów, odgadując ich znaczenia z kontekstu         | 3,71   | 0,98      | 4,16  | 0,79      | -2,69    | 0,008    | -0,79         | -0,12     | 0,51            |
| (4) Najlepiej zapamiętuje się słowa, powtarzając je często                | 4,38   | 0,85      | 4,65  | 0,64      | -1,90    | 0,061    | -0,56         | 0,01      | 0,36            |
| (5) Znać słowo to nie tylko znać jego znaczenie, lecz także sposób użycia | 4,49   | 0,72      | 4,49  | 0,94      | 0,00     | 1,000    | -0,32         | 0,32      | 0,00            |
| (6) Zapamiętujemy znaczenie słowa, gdy spotykamy je w różnych kontekstach | 4,27   | 0,89      | 4,24  | 0,79      | 0,23     | 0,822    | -0,28         | 0,36      | 0,04            |

*M* – średnia; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – wynik testu *t*-Studenta; *p* – istotność testu *t*-Studenta; *LL* – dolna granica przedziału ufności; *UL* – górna granica przedziału ufności; *d* Cohena – siła efektu

Przy ustalaniu, czy osoby z grupy A i S różni podejście do uczenia się słownictwa ponownie posłużono się testami *t*-Studenta dla danych niezależnych; w nich także przyjęto klasyczny poziom istotności  $\alpha=0,05$  (zob. tabela 8).

Analizy wykazały, że obie grupy w zasadzie podobnie podchodzą do uczenia się słownictwa w polszczyźnie, istotne statystycznie różnice pojawiły się jedynie w przypadku opinii (1) i (3).

## 5. DYSKUSJA

Przeprowadzony rekonesans badawczy pozwolił ustalić, iż uczący się na poziomie B jako zbiorowość w umiarkowanym zakresie stosują strategie inferencyjne (zob. tabela 3, strategie ogółem,  $M=17,36$  na możliwych 25;  $SD=2,53$ ). Powodów po temu może być wiele, ich wskazanie wymaga jednak przeprowadzenia szerszych i nieco inaczej zakrojonych badań. Cieszy natomiast fakt, iż strategią najczęściej stosowaną przez obie grupy jest analiza kontekstu (zob. tabela 3, strategia 4,  $M=4,17$ ;  $SD=0,90$ ), która, choć wiadomo, że nie zawsze kończy się powodzeniem, skłania do refleksji o charakterze językowym i/lub metajęzykowym. Poszukiwanie wskazówek kontekstowych w celu ustalenia znaczenia nowego wyrazu pozwala również „głębiej wejść w materię tekstu”, a dzięki temu przyczynić się do jego lepszego rozumienia. To zaś z czasem czyni uczących się czytelnikami bardziej świadomymi i wnikliwymi. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że stosowanie strategii, jaką jest analiza danych kontekstowych, na tym etapie poznawania języka jest już w pełni możliwe. Niezależnie bowiem od rozmaitych czynników indywidualnych (biografii językowej, umiejętności logicznego myślenia, znajomości tematu itp.) oraz tekstowych (jasności przekazu, nie/skomplikowanej struktury zdań tworzących tekst itp.), które taką analizę mogą wspierać, pozwala na nią również zasobność słownika mentalnego uczących się w języku docelowym (zob. Seretny, „W ciemnościach”).

Badana populacja składała się jak wiadomo z dwu grup diametralnie różniących się językami wyjściowymi. Konieczne stało się więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy wysoka średnia przyznana przez wszystkich badanych (S i A) strategii dochodzenia do znaczenia na drodze analizy kontekstu (tabela 3, strategia 4,  $M=4,17$ ;  $SD=0,90$ ) wynika z podobnej popularności tego typu działania u obu grup. Przeprowadzone analizy pokazały, że tak nie jest. O wysokiej średniej zdecydowały wyniki uczących się słowiańskojęzycznych (tabela 6, strategia 4,  $M=4,49$ ;  $SD=0,66$ ). Użytkownicy języków azjatyckich,

aczkolwiek także przypisali tej strategii najwięcej punktów, byli w tym względzie bardziej powściągliwi (tabela 6, strategia 4,  $M = 3,85$ ;  $SD = 0,99$ ). Słowianie też (tabela 6, strategia 3;  $M = 4,07$ ;  $SD = 1,00$ ) zdecydowanie częściej niż ich koledzy z grupy A (tabela 6, strategia 3;  $M = 2,91$ ;  $SD = 1,35$ ) poszukują w swoim języku słowa podobnie brzmiącego i/lub wyglądającego do napotkanego, a nieznanego. Podążanie tropem poszukiwań podobieństw międzyjęzykowych jest działaniem zachodzącym niekiedy niemal bezwiednie, zwłaszcza w przypadku poznawania kodu typologicznie i genetycznie bliskiego. Uczący się z krajów azjatyckich natomiast zdecydowanie większą wagę (tabela 6, strategia 2,  $M = 3,71$ ;  $SD = 1,03$ ) niż uczący się słowiańskojęzyczni (tabela 6, strategia 2,  $M = 3,05$ ;  $SD = 1,24$ ) przypisywali samodzielnemu dochodzeniu do znaczenia nieznanego słowa za pomocą wnioskowania o charakterze gramatycznym, tj. ustalania, jaką częścią mowy jest dane słowo. Częściej też (tabela 6, strategia 1,  $M = 3,55$ ;  $SD = 0,72$ ) od kolegów (tabela 6, strategia 1,  $M = 3,09$ ;  $SD = 1,13$ ) deklarowali poddawanie analizie jego formy tekstowej<sup>3</sup>. Moim zdaniem, może to być efekt działania dwu czynników. Jednym jest znaczenie, jakie w krajach azjatyckich, zwłaszcza w Chinach, przypisuje się znajomości gramatyki opanowywanego języka, kolejnym – odrębność typologiczna języków: wyjściowego i docelowego – różnice częściej skłaniają nas do refleksji niż podobieństwa. Czynnik drugi prawdopodobnie zdecydował więc też o tym, że grupa A, ustalając znaczenie, zdecydowanie rzadziej (tabela 6, strategia 3,  $M = 2,91$ ;  $SD = 1,35$ ) niż S (tabela 6, strategia 3,  $M = 4,07$ ;  $SD = 1,00$ ) próbuje analizować wymowę/zapis słowa. Słowianie w polszczyźnie stale napotykają słowa brzmiące (po odczytaniu) znajomo, próbują więc, co rozumiały, ten potencjał wykorzystać.

Badana grupa jako zbiorowość (S i A) uważa, że opanowywanie słownictwa w polszczyźnie jest średnio trudne (tabela 4, opinia 1,  $M = 3,20$ ;  $SD = 1,17$ ), choć zdecydowanie częściej wskazały na to osoby słowiańskojęzyczne (tabela 8, opinia 1,  $M = 3,65$ ;  $SD = 0,97$ ) niż studenci z krajów azjatyckich (tabela 8, opinia 1,  $M = 2,75$ ;  $SD = 1,19$ ). To, że Słowianom uczenie się polskiej leksyki nie wydaje się trudne, nie dziwi, czynnikiem decydującym są tu bowiem podobieństwa międzyjęzykowe. Nie zaskakuje też, że dla uczących się z Azji proces ten jawi się jako zdecydowanie bardziej problematyczny – wyrazy w polszczyźnie wyglądają przecież zupełnie inaczej, są zdecydowanie dłuższe, prawie wszystkie się też odmieniają. Owo „przyjazne” nastawienie do poznawania nowych wyrazów słowiańskojęzycznych uczących się, mogłoby cieszyć, gdyby nie fakt, że rzeczom, które postrzegamy jako łatwe, nie poświęcamy

<sup>3</sup> Siła efektu mierzona wskaźnikiem  $d$  Cohena we wszystkich wymienionych przypadkach była zawsze większa niż 0,2 – 0,3, czyli przynajmniej średnia (zob. tabela 6).

zazwyczaj dużo czasu. Poziom B natomiast jest tym etapem kształcenia, kiedy warstwa słownikowa uczących się powinna się zwielokrotnić, a to wymaga dużego nakładu pracy oraz systematycznych i dobrze przemyślanych działań. Takie podejście może sprawić, iż niektórzy z nich na długo utkną w ciemnym tunelu poziomu B2 (zob. Seretny, „W ciemnościach”).

Ciekawe jest natomiast to, że w odgadywaniu znaczenia wyrazów z kontekstu to uczący się z grupy A są bardziej skłonni (tabela 8, opinia 3,  $M=4,16$ ;  $SD=0,79$ ) niż ci z grupy S (tabela 8, opinia 3,  $M=3,71$ ;  $SD=0,98$ ) widzieć efektywny sposób na naukę nowego słownictwa. Słowianie, którzy działanie to uznali za dużo mniej efektywne, zapewne niejednokrotnie się przekonali, że fałszywych przyjaciół może być w tekstach niekiedy więcej niż prawdziwych. Ważne jest natomiast to, że obie grupy są równie świadome co do tego, iż znać słowo, to nie tylko znać jego znaczenie, lecz przez wszystkim umieć się nim posługiwać (tabela 8, opinia 5, w przypadku S:  $M=4,49$ ;  $SD=0,72$ ; w przypadku A:  $M=4,49$ ;  $SD=0,94$ ). Obie dostrzegają także wagę ekstensywnego czytania i słuchania w języku obcym, wierząc, że najlepiej zapamiętywać słowa, napotykając je często w różnych kontekstach (tabela 8, opinia 6, w przypadku S:  $M=4,27$ ;  $SD=0,89$ ; w przypadku A:  $M=4,24$ ;  $SD=0,79$ ). O to trudno zaś to bez kontaktu z rozległym inputem, tj. czytaniem i słuchaniem różnego rodzaju wypowiedzi. Konieczne wydaje się jednak sprawdzenie, czy i jak ich deklaracje przekładają się na konkretne działania: jak, na przykład, kształtuje się przyrost warstwy leksykalnej u obu grup w podobnym czasie nauki, jaki jest poziom retencji słów, których znaczenie zostało poprawnie ustalone, jaki jest poziom trafności stosowanych strategii inferencyjnych.

## ZAKOŃCZENIE

Badania wykazały, że w „sytuacjach kryzysowych”, tj. napotykając w trakcie czytania nieznanne słowa, w obliczu (nie)przystawalności J1 (języka wyjściowego) i J2 (polszczyzny), uczący się o rodowodzie słowiańskim (S) i azjatyckim (A) uruchamiają nieco inne strategie lub stosują je w odmiennym zakresie. Nie można więc wykluczyć, że jest to jedna z przyczyn obserwowanego na płaszczyźnie dydaktycznej zróżnicowania między grupami, które uwidocznia się podczas lektury tekstu: uczący się słowiańskojęzyczni czytają szybciej, sprawniej rozwiązują zadania, lecz to osoby władające językami azjatyckimi, choć wolniejsze, częściej udzielają poprawnych odpowiedzi<sup>4</sup>. Wolniejsze tempo

<sup>4</sup> Niezweryfikowane dane naukowe: wyniki testów osiągnięć uczących się, opinie nauczycieli.

czytania cechujące przedstawicieli grupy A może być powiązane z tym, że strategię dochodzenia do znaczenia o podłożu gramatycznym są bardziej czasochłonne niż inne: ich metajęzykowy charakter wymaga „oderwania się od lektury” i ponownego do niej powrotu. Hipoteza ta potrzebuje empirycznej weryfikacji. Ustalenie tego, czy tak w istocie jest, wymaga jednak badań na zdecydowanie większej populacji z rozróżnieniem na uczących się z poziomu B1 i B2, a także połączenia danych ankietowych, czyli deklaracyjnych, z testowymi, badającymi skuteczność stosowanych strategii. Jeśliby bowiem obserwowaną na płaszczyźnie dydaktycznej różnicę zachowań językowych uczących się z krajów słowiańskich i azjatyckich można było przypisać, po części przynajmniej, stosowaniu przez nich innych strategii dochodzenia do znaczenia, koniecznością stałaby się modyfikacja dotychczasowego modelu kształcenia, w którym nie różnicuje się technik pracy na zajęciach z przedstawicielami obu grup, co jest możliwe, choć trudne i pracochłonne (zob. Lipińska). Kontynuowanie badań w obszarze strategii inferencyjnych w glottodydaktyce polonistycznej wydaje się więc nieuniknioną koniecznością, w nauczaniu raczej niszowego języka, jakim jest polszczyzna, stosowanie rozwiązań przyjaznych i efektywnych dla uczących się, jest bowiem szczególnie ważne.

#### BIBLIOGRAFIA

- Alderson, Charles J. „Reading in a Foreign Language. A Reading Problem or a Language Problem?” *Reading in a Foreign Language*, edited by Charles J. Alderson i Arthur H. Urquhart, Longman, 1984, ss. 1-24.
- Bensoussan, Marsha, i Batia Laufer. „Lexical Guessing in Context in EFL Reading comprehension”. *Journal of Research in Reading*, nr 7, 1984, ss. 15-31.
- Bernhardt Elisabeth. „Progress and Procrastination in second Language Reading”. *Annual Review of Applied Linguistics*, nr 25, 2005, ss. 133-50.
- Cain, Kate, i in. „Individual Differences in the Inference of Word Meanings from Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity”. *Journal of Educational Psychology*, nr 96, 2004, ss. 671-81.
- Carton, Aron S. „Inferencing, a Process of Using and Learning the Language”. *The Psychology of Second Language Learning*, edited by Paul E. Pimsleur i Terence E. Quinn, Cambridge University Press, 1971, ss. 45-58.
- Cho, Kyung-Sook, i Stephen Krashen. „From Sweet Valley Kids to Harlequins in One Year”. *California English*, nr 1(1), 1995, ss. 18-19.
- Chodkiewicz, Halina. „Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego”. *JOWS*, nr 4, 2016, ss. 79-85.
- Chodkiewicz, Halina. *Vocabulary Acquisition from the Written Context Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*. Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Coady, James, i in. *The Teaching of Vocabulary in ESL from the Perspective of the Schema Theory*, Midwest TESOL, 1985.



- Comer, William J. „Lexical Inferencing in Reading L2 Russian”. *Reading in a Foreign Language*, vol. 24, nr 2, 2012, ss. 209-30.
- Europejski system opisu kształcenia językowego; nauczanie, uczenie się, ocenianie*, Wydawnictwo CODN, 2003.
- Grabe, William. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press, 2009.
- Gu, Peter Y. „Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies”. *TESL-EJ*, nr 7(2), 2003, ss. 1-28.
- Haastrup, Kirsten. *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen, 1991.
- Hassanzadeh, Zahra, i in. „The Effect of Lexical Inference Strategy Instruction on Iranian EFL Learners’ Vocabulary Depth and Breadth”. *Congent Education*, t. 6, nr 1, 2019, ss. 1-16.
- Hu, Marcella, i Hossein Nassaji. „Lexical Inferencing Strategies: The Case of Successful Versus Less Successful Inferencers”. *System*, nr 45, 2014, ss. 27-38.
- Haynes, Margot. „Patterns and Perils of Guessing in Second Language Reading”. *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, edited by Thomas Huckin, Margot Haynes, James Coady, Ablex Norwood, 1993, ss. 46-62.
- Lexical Inferencing Strategy Use and Success”. *The Canadian Modern Language Review*, nr 61 (1), 2004, ss. 107-34.
- Lipińska, Ewa. „Dwa w jednym – uczący się zróżnicowani pod względem umiejętności językowych”. *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*, red. Ewa Lipińska, Anna Seretny, Księgarnia Akademicka, 2019, ss. 47-68.
- Nassaji, Hossein. „The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners Nation, Paul. „The Language Learning Benefits of Extensive Reading”. *The Language Teacher*, nr 21(5), 1997, ss. 13-16.
- Paribakht, Tima S., i Majorie Wesche. „Reading and “Incidental” L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing”. *Studies in Second Language Acquisition*, nr 21, 1999, ss. 195-224.
- Qian, David D. „Demystifying Lexical Inferencing: the Role of Aspects of Vocabulary Knowledge”. *TESL Canada Journal*, nr 22, 2005, ss. 34-54.
- Schmitt, Norbert. „Vocabulary Learning Strategies”. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, edited by Norbert Schmitt, and Michael McCarthy, Cambridge University Press, 1997, ss. 199-227.
- Scott, Judith A. „Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings from Text”. *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, edited by Elfreda H. Hiebert, Michael L. Kamil, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, ss. 69-91.
- Seretny, Anna. „Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się”. *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. Aleksandra Achtełik, Jolanta Tambor, Wydawnictwo Gnome, 2013, ss. 208-20.
- Seretny, Anna. „W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau”. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2, 2015, ss. 89-106.
- Seretny, Anna. „Inferencja leksykalna – ważna strategia czytelnicza w języku obcym”. *Kwartalnik Polonicum*, nr 31/32, 2019, ss. 18-27.
- Tavakoli, Mansoor, i Samira Hayati. „The Relationship between Lexical Inferencing Strategies and L2 Proficiency of Iranian EFL Learners”. *Journal of Language Teaching and Research*, t. 2, nr 6, 2011, ss. 1227-37.

- Wang, Qiaoying. „Lexical Inferencing Strategies for Dealing with Unknown Words in Reading – a Contrastive Study between Filipino Graduate Students and Chinese Graduate Students”. *Journal of Language Teaching and Research*, nr 2, 2011, ss. 302-13.
- Waring, Rob. „Why Extensive Reading Should Be an Indispensable Part of All Language Programmes”. *The Language Teacher*, nr 30(7), 206, ss. 44-47.
- Wesche, Majorie, i in „Research on the Lexical Inferencing Process and its Outcomes”. *Lexical Kirsten Inferencing in a First and Second Language: Cross-linguistic Dimensions*, edited by Majorie Wesche, Tima S. Paribakht, Multilingual Matters, 2010, ss. 3-31.

POLSZCZYŻNA JAKO JĘZYK „DALEKI” I „BLISKI”  
– STUDIUM PORÓWNAWCZE STRATEGII INFERENCYJNYCH UCZĄCYCH SIĘ

Streszczenie

Polszczyżna należy do języków rzadziej nauczanych. W ostatnich latach znacząco wzrosła jednak jej popularność na kontynencie azjatyckim. Uczący się pochodzenia azjatyckiego, poznając język typologicznie i genetycznie dla nich odległy, muszą mierzyć się z wieloma trudnościami. W niniejszym studium podjęto próbę ustalenia, jak sobie radzą z odkodowywaniem treści przekazu w „sytuacjach kryzysowych”, czyli wówczas, gdy podczas lektury napotykają nieznanne słowa. Ich posunięcia porównano następnie z działaniami podejmowanymi przez Słowian, także licznie uczących się naszego języka, dla których z kolei polszczyżna jest kodem typologicznie i genetycznie bliskim. Przeprowadzone analizy pozwoliły ustalić, jakie strategie inferencyjne uruchamiają najczęściej uczący się pochodzenia azjatyckiego, a jakie Słowianie. Wykazały też, że działania przedstawicieli obu grup różnią się niekiedy znacząco. Uzyskane wyniki mogą być użyteczne w nauczaniu polszczyżny jako języka rzadziej nauczanego, poznawanie znaczeń wyrazów na drodze inferencji leksykalnej jest bowiem jednym z ważnych sposobów zwiększania zasobności słownika mentalnego uczących się.

**Słowa kluczowe:** uczący się polskiego z krajów słowiańskich; uczący się polskiego z krajów azjatyckich; strategie dochodzenia do znaczenia; studium porównawcze.

POLISH AS BOTH A TYPOLOGICAL DISTANT AND RELATED LANGUAGE  
– A COMPARATIVE STUDY OF LEARNERS’ LEXICAL INFERENCE STRATEGIES

Summary

Polish is a less widely-learned language. Recently, however, it has become attractive to many learners in Asia, who, whilst learning this typologically distant language in which nothing ‘looks or sounds familiar’, struggle with its grammar and vocabulary. This study examines lexical inference strategies used by Asian learners at B level in order to establish the meaning of unknown words, and compares them with those implemented by learners of Slavic origin for whom Polish is a closely related language. This study has let us establish what strategies the two groups of learners employ most often; how the strategies employed by Asian students differ from those of Slavic ones, and what the difference is. The results have thus produced some interesting insight for pedagogic vocabulary practice. Lexical inference is an important way of enlarging learners’ mental lexicon.

**Keywords:** Slavic learners of Polish; Asian learners of Polish; inferencing strategies; comparative study.