



POLONISTYKA ŚWIATOWA:

**ARCHIWA
I WSPÓŁCZESNOŚĆ**

.....

Glottodydaktyka
i językoznawstwo



POLONISTYKA ŚWIATOWA:

**ARCHIWA
I WSPÓŁCZESNOŚĆ**



Glottodydaktyka
i językoznawstwo



POLONISTYKA ŚWIATOWA: ARCHIWA I WSPÓŁCZESNOŚĆ

.....

Glottodydaktyka i językoznawstwo

pod redakcją
Anny Dąbrowskiej
i Marcina Jury



Stowarzyszenie „Trickster”

Wrocław 2023

Publikacja sfinansowana ze środków Instytutu Filologii Polskiej
oraz Rady Dyscypliny Literaturoznawstwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Polonistyka światowa: archiwa i współczesność, tom 3:
Glottodydaktyka i językoznawstwo

Redakcja naukowa Anna Dąbrowska, Marcin Jura
Recenzja naukowa Jolanta Tambor, Grażyna Przechodzka, Piotr Kajak
Redakcja językowa Joanna Płoszaj
Korekta Urszula Baran, Michalina Dzierżęga, Agata Sibilak
Opracowanie graficzne i skład Katarzyna Koza
Projekt okładki Michał Wolski
Indeks Agata Ceckowska, Krzysztof Garczarek
W składzie wykorzystano krój pisma Alegreya (10,3/14,055) autorstwa Juana
Pablo del Perala.

© Copyright by Stowarzyszenie „Trickster”, 2023

ISBN 978-83-64863-24-0

Stowarzyszenie „Trickster”
ul. Krzywoustego 105/14
51-166 Wrocław
www.tricksterzy.pl

Spis treści

Anna Dąbrowska, Marcin Jura	
Wstęp	7
I. HISTORIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ	
Anna Dąbrowska	
Pięćset lat nauczania języka polskiego jako obcego (1521–2021)	13
Grażyna Zarzycka	
Wybrane słowa kluczowe i frazy kluczowe glottokulturoznawstwa polonistycznego.....	33
Kamila Dembińska	
Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego – w stronę profesjonalizacji	51
Agata Bogdańska	
Najnowsze regulacje na międzynarodowym egzaminie maturalnym BAC z języka polskiego w Szkołach Europejskich.....	71
II. UCZYŁ SŁOWIANIN SŁOWIANINA – NAUCZANIE OSÓB Z PIERWSZYM JĘZYKIEM SŁOWIAŃSKIM	
Lidia Npop-Ajdaczyć	
Frazeologia polska dla studentów ukraińskich. Aspekt porównawczy i etnolingwistyczny.....	81
Renata Rusin Dybalska	
Przedwojenne podręczniki do nauki języka polskiego dla Czechów	97
Anna Dąbrowska	
Ukraińcy jako grupa specjalna ucząca się polszczyzny.....	111
III. LITERATURA W SŁUŻBIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ	
Aleksandra Ahtelik	
Literatura w służbie nauczania kultury, czyli o pracy z cudzoziemcami	115
Monika Válková Maciejewska	
Realizacyjne i kulturowe aspekty polskiej literatury dla dzieci z doświadczeniem migracji	131
Grażyna B. Tomaszewska	
Praktyki lekturowe z poezją. Studenci chińscy i Szymborska	147

IV. KOMPETENCJA KULTUROWA CUDZOZIEMCÓW UCZĄCYCH SIĘ JPJO

Chang Il You

Porównanie wybranych elementów kulturowych związanych z grzecznością językową w Polsce i w Korei 161

Magdalena Pastuch, Joanna Przyklenk

„O! ba! jeszcze czego!”, czyli o wybranych sposobach wyrażania dezaprobaty w XIX-wiecznych tekstach dialogowych 175

V. VARIA

Marta Vojteková

Złożenia z pierwszym komponentem pochodzenia obcego (na materiale polskim i słowackim) 191

Gerd Hentschel

Socjodialektologia ilościowa. Zróżnicowanie regionalne i społeczne regiolektu śląskiego na przykładzie żywotności niemieckich zapożyczeń 205

Gerd Hentschel

Języki regionalne. Zagrożenie czy umocnienie polskiej wspólnoty językowej? 225

Indeks nazwisk 235

Summaries 239

Anna Dąbrowska
UNIwersYTET WROCLAWSKI
ORCID: 0000-0003-4295-3005

Marcin Jura
UNIwersYTET WROCLAWSKI
ORCID: 0000-0001-5863-6536

Wstęp

Oddawany do rąk czytelników tom zawiera część tekstów referatów wygłoszonych w czasie VII Światowego Kongresu Polonistów, który odbył się na Uniwersytecie Wrocławskim w dniach 21–23 października 2021.

Tematyka niniejszego zbioru koncentruje się wokół zagadnień szeroko rozumianej glottodydaktyki polonistycznej (ujęcie historyczne, glottokulturoznawstwo, kształcenie nauczycieli JPJO), zagadnień będących przedmiotem nauczania (frazologia, literatura), pomocy dydaktycznych, statusu języków regionalnych czy miejsca języka polskiego na międzynarodowej maturze. Już ten krótki przegląd pokazuje, że tematyka jest bardzo zróżnicowana, co czyni niniejszy tom interesującym.

W związku z dużym zróżnicowaniem tematycznym tom został podzielony na pięć części:

1. Historia i współczesność glottodydaktyki polonistycznej.
2. Uczył Słowianin Słowianina – nauczanie osób z pierwszym językiem słowiańskim.
3. Literatura w służbie glottodydaktyki polonistycznej.
4. Kompetencja kulturowa cudzoziemców uczących się JPJO.
5. Varia.

Część tekstów została wcześniej opublikowana w specjalnym numerze „Postscriptum Polonistycznego” w roku 2021¹, w związku z czym nie znalazła

1 Teksty opublikowano w numerze 1 z 2022 r. (red. Maria Czempka-Wewióra, Jolanta Tambor) – numer jest dostępny online: <https://bit.ly/3woj1QP> [data dostępu: 14.12.2023].

się w tym tomie – oprócz artykułu Gerda Hentschela na temat języka regionalnego.

1. Historia i współczesność glottodydaktyki polonistycznej

Pierwszy tekst Anny Dąbrowskiej dotyczy niezwykle ważnej rocznicy – 500-lecia udokumentowanego nauczania języka polskiego jako obcego, które miało miejsce dokładnie w roku VII Światowego Kongresu Polonistów (2021). Autorka omawia sylwetki wybranych dziesięciu lektorów JPJO, działających w okresie od XVI do XIX w. we Wrocławiu, w Gdańsku i Królewcu. Wspomina też dawne pomoce dydaktyczne oraz pisze o najważniejszych miejscowościach, w których prowadzono zorganizowane nauczanie JPJO. Przypomnienie o tak ważnej rocznicy jest bardzo istotne dla polonistyki, glottodydaktyki polonistycznej i całej kultury polskiej.

Drugi tekst, autorstwa Grażyny Zarzyckiej, został poświęcony przedstawieniu słów kluczy i fraz kluczowych kulturoznawstwa glottodydaktycznego. Jest to wartościowy tekst oparty na ekscerpcji prac naukowych, a także ich tytułów z ostatnich 25 lat. Autorka stworzyła listę określeń spełniających założone kryteria, a w podsumowaniu wyodrębniła te, którym wróży szerokie zastosowanie w pracach glottodydaktycznych.

Kolejny tekst wiąże się z koncepcjami kształcenia nauczycieli JPJO. Kamila Dembińska odwołuje się do starego raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji zatytułowanego *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* i skupia się na czterech filarach wiedzy (uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być) i zadaje sobie pytanie, czy system kształcenia lektorów JPJO odpowiada czterem wspomnianym filarom wiedzy. Autorka stwierdza, że w Polsce jak dotąd brakuje formalnych wytycznych do kształcenia lektorów JPJO, a sprawą pilną jest uznanie lektora JPJO za zawód, tak jak zawodem jest nauczyciel języka obcego, nauczyciel języka polskiego czy lektor języka obcego.

Edukacji w prestiżowych Szkołach Europejskich poświęciła tekst Agata Bogdańska. Autorka koncentruje się na maturalnym egzaminie pisemnym z języka polskiego. Składa się on z dwóch części: rozumienia tekstu pisanego (czytania ze zrozumieniem) oraz napisania własnej rozprawki. Autorka krytycznie podchodzi do przyjętych kryteriów oceniania niebiorących pod uwagę (albo jedynie w małym stopniu) wyrażania przez maturzystów własnej opinii. Stawia też pytanie o to, czy nowa matura z języka polskiego w tych szkołach będzie miała twórczy, czy też odtwórczy charakter.

2. Uczył Słowianin Słowianina – nauczanie osób z pierwszym językiem słowiańskim

Opracowanie Lidii Nepop-Ajdaczyć dotyczy frazeologizmów polskich wypisanych z podręczników z serii „Krok po kroku”. Autorka porównuje polskie frazeologizmy z ukraińskimi (łącznie 77), wypunktowując ich podobieństwa i różnice. Za najciekawsze uznaje takie, które w różny sposób przedstawiają taki sam obraz (np. „pisać jak kura pazurem”, „jeść jak ptaszek”).

Kolejny tekst omawia podręczniki do nauczania JPJO autorstwa Czechów; powstawały one w latach 1837–1939, a ich autorami byli filolodzy i językoznawcy, lektorzy i nauczyciele języka polskiego (jest to najliczniejsza grupa) oraz „samoucy, polonofile i poligloci”. Renata Rusin Dybalska syntetycznie przedstawia cechy podręczników oraz ich zawartość, zwraca uwagę na dający się z nich odtworzyć obraz stosunków czesko-polskich. Warto podkreślić, że zagadnienia poruszone w tym tekście rzadko są przedmiotem badań glottodydaktycznych, stanowią więc cenny wkład w badanie dziejów nauczania JPJO.

Panelowe wystąpienie Anny Dąbrowskiej o Ukraińcach jako grupie specjalnej uczącej się polszczyzny przygotowywane i wygłoszone było w zupełnie innych okolicznościach międzynarodowych – przed wojną wywołaną przez Rosję w lutym 2022 roku. Zostawiamy je w takiej formie, w jakiej było wygłoszone – niech będzie świadkiem czasów sprzed wojny lutowej.

3. Literatura w służbie glottodydaktyki polonistycznej

Aleksandra Achtełik poświęciła tekst polskim krajobrazom w kulturowym przekazie dla cudzoziemców. Autorka koncentruje się przede wszystkim na krajobrazie miejskim, a jako przedmiot rozważań wybiera krakowską dzielnicę Kazimierz, któremu poświęcono trzy konkursy literackie na opowiadania o nazwie *O_Kaz*. Achtełik przedstawia propozycje, w jaki sposób można te krótkie, ciekawe teksty wykorzystać w nauczaniu JPJO.

Monika Válková Maciejewska w swoim artykule dotyka ważnego i bardzo aktualnego problemu nauczania w polskiej szkole dzieci z doświadczeniem migracji. Autorka widzi w literaturze sprawne narzędzie kształtowania kompetencji nie tylko kulturowej i realioznawczej, ale także językowej. Zauważa, że odpowiednio dobrane teksty pozwalają uczniom cudzoziemskim poznać zarówno polską kulturę, jak i język, a z czasem zaspokoić potrzebę kompetencji kulturowej i komunikacyjnej oraz integracji z nowym otoczeniem. To cenny tekst, ponieważ pokazuje potrzeby nauczycieli, którzy z dnia na dzień stanęli przed zupełnie nowymi wyzwaniem i powinni czuć wsparcie przedstawicieli środowiska glottodydaktycznego.

Omawiająca rolę literatury w nauczaniu JPJO Grażyna Tomaszewska zwraca uwagę na zbyt małe zainteresowanie literaturą we współczesnym nauczaniu. W tekście podaje przykład wiersza Wisławy Szymborskiej *Miłość szczęśliwa*, wykorzystanej w Harbinie jako punkt wyjścia dla wypowiedzi studentów na temat miłości. Obszerne fragmenty ich tekstów są ciekawą ilustracją wywodów autorki.

4. Kompetencja kulturowa cudzoziemców uczących się JPJO

Chang Il You poświęcił tekst zawsze interesującemu zagadnieniu grzeczności polskiej i koreańskiej, zwracając uwagę na podstawową różnicę między tymi kulturami: relację symetryczną (bliskość) bądź asymetryczną (hierarchia). Charakteryzując polską i koreańską grzeczność językową, autor odwołuje się do koncepcji kultur wysokiego i niskiego kontekstu. Do pierwszego typu należy kultura koreańska, natomiast do drugiego – polska. Zwraca uwagę na pojęcie *nunchi*, czyli umiejętność odebrania zawoalowanego komunikatu, także niewerbalnego, co pozwala na właściwe zachowanie i wypowiedzanie się w danym momencie.

Magdalena Pastuch i Joanna Przyklenk skoncentrowały się na bardziej szczegółowym problemie, a mianowicie na sposobach wyrażania dezaprobaty w dialogach, zwłaszcza w wypowiedziach niebezpośrednich. Wartość glottodydaktyczna takiego opisu jest bezsporna. Autorki podkreślają, że wyrażanie negatywnych emocji wymaga znacznie wyższej kompetencji komunikacyjnej niż wyrażanie emocji pozytywnych, dlatego w nauce języka obcego należy zwrócić większą uwagę na umiejętność ekspresji przekonań negatywnych. Badania dotyczyły dziewiętnastowiecznych dialogów dramatycznych; badano związki frazeologiczne (np. „daj spokój”, „idź do diabła”, „dla Boga”, „na miłość boską”) czy powtórzenia wypowiedzi rozmówcy. Mechanizm wyrażania dezaprobaty nie zmienił się, zmianie uległo tylko wypełnienie leksykalne.

5. Varia

Słowotwórstwu, a konkretnie złożeniom z pierwszym komponentem pochodzenia obcego, poświęciła swój tekst Marta Vojteková. Wybrała materiał polski i słowacki pochodzący głównie z narodowych korpusów językowych oraz opracowania Teresy Smólkowej (w odniesieniu do neologizmów polskich). Autorka omawia źródła zapożyczeń inicjalnych bazoidów, określając języki, z których zostały zapożyczone, a także ich strukturę. Píše o *semi*-złożeniach i *quasi*-złożeniach oraz o ich zwiększającej się liczebności w obu językach, co wynika przede wszystkim z procesu globalizacji. Formacje tego typu tworzą całe serie.

Gerd Hentschel przedstawia w tym tomie dwa teksty poświęcone językowi regionalnemu, za jaki uważa śląski. Pierwszy z nich, wygłoszony jako referat

plenarny, omawia wyniki dotyczące badań nad zapożyczeniami niemieckimi, prowadzone w ramach grantu realizowanego wraz z Jolantą Tambor. Współcześnie germanizmy są stopniowo wypierane przez ich polskie odpowiedniki, są jednak nadal używane i – co ciekawe – ich stosowanie nie jest zależne od wieku rozmówców. Badacze przetestowali 700 germanizmów wśród około 2 tys. respondentów. Zastosowano ilościową metodę badawczą, przedstawiono też podobieństwa i różnice między wybranymi siedmioma regionami. Całość wzbogacona została wykresami i mapami. Wnioski z przedstawionej analizy świadczą o tym, że połowa badanych germanizmów wyszła z użycia, druga zaś jest używana często lub bardzo często.

Drugi tekst Gerda Hentschela koncentruje się na relacji między językami regionalnymi a językiem ogólnym (narodowym, państwowym), a konkretnie między lektem śląskim i polskim językiem ogólnym. Badacz stwierdza, że w obrębie polskiej wspólnoty językowej można wyodrębnić śląską wspólnotę językową jako regiolekt.



Pięćset lat nauczania języka polskiego jako obcego (1521–2021)

W 2021 r. minęło 500 lat od czasu, kiedy rozpoczęto zorganizowaną naukę języka polskiego dla cudzoziemców. Jan Pirożyński odnalazł w Herzog August Bibliothek w Wolfenbüttel (Pirożyński 1980) zbiór rozmówek niemiecko-polskich zatytułowany *Eyn kurtze vnd gruntliche Vnderweisung beyder Sprachen zu reden vnd zu lesen Polnisch vnd Deutsch. Krotkie ij grvntowne Vkazanye ij navka obozey mowy movič ij czifs Polskye ij Nyemyeckye* (Wittenberg 1523 lub 1524). Według badań tego autora *Krótkie i gruntowne ukazanie...* wyszło po raz pierwszy w Krakowie w 1521 roku. Fakt ów upoważnia do przyjęcia wymienionego roku jako początku działań związanych z nauczaniem cudzoziemców polszczyzny. Po wspomnianej dacie pojawiają się kolejne pomoce dydaktyczne – z czasem coraz więcej – w tym niezwykle cenione i często wznawiane *Polskie książeczki*, zwane częściej *Wokabularzem*; zaczynają również działać pierwsze szkoły miejskie wprowadzające nauczanie polszczyzny dla Niemców, a w nich pierwsi lektorzy JPJO¹.

Pięćset lat to okrążyła rocznica i długa tradycja, z której możemy, a nawet powinniśmy być dumni. Jednak mało kto wie nie tylko o tej rocznicy, ale też o tym, że języka polskiego dużo dłużej nauczano w szkołach różnego typu jako obcego, a nie ojczystego. Polszczyznę jako język wykładowy wprowadziła do szkół dopiero Komisja Edukacji Narodowej pod koniec XVIII wieku.

W 2021 r. obchodziliśmy nie tylko tę najważniejszą rocznicę, ale również kilka mniejszych związanych z nauczaniem JPJO, które także są bardzo istotne.

¹ JPJO to powszechnie stosowany skrót oznaczający *język polski jako obcy*.

W 1901 r. rozpoczęto na Uniwersytecie Berkeley nauczanie języka polskiego i literatury polskiej – od tej daty minęło 120 lat. Nieco mniej, bo 101 lat upłynęło od założenia przez Giovanniego Mavera Katedry Filologii Słowiańskiej na Uniwersytecie w Padwie. 100 lat temu założono INALCO (*Institut national des langues et civilisations orientales*) w Paryżu, gdzie znalazło się miejsce dla języka polskiego. Uniwersytet Karola w Pradze prowadzi zajęcia z polonistyki już od 100 lat (ta okrągła rocznica istnienia Katedry Polonistyki przypadła na 2023 rok). Jest więc kilka rocznic prowokujących do refleksji nad historią nauczania JPJO².

W XVI, XVII i do połowy XVIII w. język polski był najważniejszym językiem słowiańskim: miał dobrze rozwiniętą literaturę, słowniki i gramatyki, zwiększał się jego zasięg w życiu publicznym i międzynarodowym. W wielonarodowym państwie, jakim była Rzeczpospolita Obojga Narodów, pełnił funkcje wspólnego języka porozumienia, potem też języka państwowego. Mieszkańcy Rzeczpospolitej i jej lenn posługiwali się nim jako językiem pierwszym lub drugim (po ruskim, niemieckim czy jidysz). Część z nich była bowiem dwu- lub wielojęzyczna. Również sąsiedzi Polski, zwłaszcza nie-Słowianie, opanowywali język polski z różnych przyczyn, o których piszę niżej.

W dziejach nauczania JPJO wyróżniam cztery okresy:

1. okres dawny – od XVI do końca XVIII w.;
2. okres od początku XIX w. do 1918 r.;
3. okres XX-lecia międzywojennego;
4. okres od 1954 r. do czasów współczesnych³.

O periodyzacji dziejów nauczania JPJO pisałam już wcześniej (Dąbrowska 2018b), dlatego w tym miejscu jedynie go przypominam, nie omawiając szczegółowo.

Źródła informacji o dawnym nauczaniu

Mało jest bezpośrednich przekazów mówiących o sposobach czy programach nauczania JPJO. Korzysta się więc ze źródeł pośrednich, takich jak zachowane pomoce dydaktyczne, opracowania bibliologiczne, historyczne, leksykologiczne, pedagogiczne czy językoznawcze. Do omawiania historii nauczania JPJO wykorzystuję przede wszystkim dawne podręczniki, słowniki czy gramatyki. Nieocenioną pomocą są monografie dotyczące działania szkół nauczających polszczyzny w Toruniu,

- 2 O dziejach nauczania języka polskiego pisałam już kilkakrotnie, a na poprzednim VI Światowym Kongresie Polonistów w Katowicach wygłosiłam referat *Byli przed nami, uczyli przed nami* (Dąbrowska 2018a) omawiający skrótowo zasługi dawnych i pochodzących z czasów nam bliższych nauczycieli JPJO.
- 3 Być może warto by ostatni okres podzielić na krótsze odcinki, dodając np. 1989 i/lub 2004 r. jako niezmiernie ważne daty we współczesnej historii Polski.

Gdańsku, we Wrocławiu czy w Elblągu (np. Tync 1927, 1952; Pniewski 1938; Kotarski, red. 2008; Rombowski 1960; Pawlak 1972) oraz opracowania bardziej szczegółowe, bez których trudno wyobrazić sobie omawianie historii nauczania JPJO. Przyjęłam, że podstawowym źródłem informacji są dawne podręczniki. Dzięki nim można się dowiedzieć, dla kogo je przeznaczano, kim byli ich autorzy, jakie były treści i metody nauczania. Innymi słowy – analiza dawnych pomocy dydaktycznych dostarcza wielu wiadomości, trzeba tylko umieć je odczytać. Strona tytułowa np. często informuje, dla kogo dana publikacja była przeznaczona oraz jakie stanowisko zajmował autor. Można przypuszczać, że wiadomości te spełniały, jakbyśmy to dziś powiedzieli, funkcję marketingową: pokazywały wyraźnie, że autor jest kompetentny i godny zaufania, co jest gwarancją jakości. Poniżej podaję przykłady takich informacji, nie dzieląc ich na te o autorach i te o grupie docelowej.

Korrespondenzja⁴ polsko-niemiecka [...] Dla Młodzi Kwitnącej i w takich rzeczach się ćwiczącej wygotowana przez J. Sz. (1741)

J. Sz. to Jerzy Schlag, wrocławski lektor, o którym będzie jeszcze mowa. Charakterystyczne określenie „młódź kwitnąca” pojawi się także na innej – również wrocławskiej – karcie tytułowej:

Polska książka do czytania [...] dla Młodzi kwitnącej Szkoły Realnej Wrocławskiej przy kościele Marii Magdaleny, z powiększeniem i przejrzeniem wydany przez Daniela Vogla polskiego języka nauczyciela (1785)

W wypadku tego tytułu czytelnik dostaje informację, że autor jest lektorem JPJO w Gimnazjum św. Marii Magdaleny we Wrocławiu, a więc osobą kompetentną.

Ernst Müllenheim podaje analogiczne informacje:

Neu-ertörte Polnische Grammatica [...] der Creutzburgischen und Pitschmischen Schul-Jugend [...] von Johann Ernst Müllenheim, p.t. Rect. in Creutzburg⁵ (1726)

Czasem mamy tylko informacje dotyczące autorów, bez dokładnego określenia odbiorców, jak w dwóch poniższych przykładach:

Grammatik der polnischen Sprache von Dr. Kampmann, Prorektor und Professor am Elisabet-Gymnasium zu Breslau (1863)

Herrn Johann Monetae zu Danzig zum Heil. Geist gewesenen Deutsch- und Polnischen Predigers Enchiridion Polonicum [...] von Daniel Vogel, öffen. Lehrer der poln. Sprache bei dem Bresl. Realgimasio zu St. Maria Magdalena (1774).

- 4 Zasadniczo upraszczam i uwspółcześniam pisownię, bowiem nie ona jest przedmiotem rozważań.
- 5 Byczyzna i Kluczbork.

W tym ostatnim przykładzie pojawia się podwójne zapewnienie: o fachowości autora oraz wydawcy. Autorem był nieżyjący w czasie wydawania kolejnej edycji gramatyki Jan Moneta – niegdyś lektor języka polskiego w Gdańskim Gimnazjum Akademickim, wydawcą zaś Daniel Vogel, lektor języka polskiego we wrocławskim Gimnazjum św. Marii Magdaleny.

Wybrani lektorzy

Przez trzy stulecia lektorami JPJO byli przede wszystkim cudzoziemcy, którzy nauczyli się języka polskiego, a później stał się on ich głównym przedmiotem zainteresowania oraz źródłem utrzymania, choć cały czas musieli dorabiać, by utrzymać rodzinę i siebie. Byli to z reguły ludzie trójjęzyczni: najczęściej znali łacinę, niemiecki i polszczyznę. Wnieśli największy wkład w rozwój nauczania JPJO, byli też autorami pierwszych opisów gramatycznych języka polskiego. Trudno w tym tekście omówić – nawet krótko – wszystkich ważnych lektorów, dlatego przedstawię tylko 10 z pierwszego i drugiego okresu nauczania. Wspomniane osoby działały od drugiej połowy XVI do połowy XIX wieku. Byli to:

1. Jan Rybiński (1561–1621; Gdańsk)
2. Mikołaj Volckmar (ok. 1566–1601; Gdańsk)
3. Jeremiasz Roter (1585–1630; Wrocław)
4. Maciej Gutthäter-Dobrcki (ok. 1626–1681; Wrocław)
5. Jan Ernesti (1632–1709; Wrocław)
6. Jan Moneta (1659–1735; Gdańsk)
7. Jerzy Schlag (1692–1764; Wrocław)
8. Krzysztof Celestyn Mrongowiusz (1764–1855; Królewiec, Gdańsk)
9. Jerzy Samuel Bandtkie (1768–1835; Wrocław)
10. Samuel Bogumił Linde (1771–1847; Lipsk).

Podane w nawiasach nazwy miejscowości, w których działali jako nauczyciele polszczyzny, to przede wszystkim dwa miasta – Gdańsk i Wrocław, a poza nimi również Królewiec i Lipsk.

Jan Rybiński pracował jako pierwszy lektor języka polskiego zatrudniony w Gdańskim Gimnazjum Akademickim. Pochodził z czeskiej rodziny, której nazwisko brzmiało pierwotnie Ryba. Jego ojciec był uciekinierem religijnym, który znalazł schronienie w Rzeczypospolitej, a swoich synów wychował na Polaków świetnie władających polszczyzną (Jan został poetą piszącym po polsku – w 1593 r. wydał w Toruniu zbiór poezji *Gęśli różnorymych księga I*).

Jan Rybiński 11 lipca 1589 objął stanowisko lektora języka polskiego w Gdańskim Gimnazjum Akademickim. Dzień ten należy uznać za bardzo ważny dla pozycji języka polskiego w Europie, ponieważ wtedy właśnie Rybiński wygłosił

słynny wykład inauguracyjny traktujący o ważności nauki języków obcych, a języka polskiego w szczególności, zatytułowany *De linquarum in genere, tum Polonicae seorsim praestantia et utilitate oratio* (Babnis 1992). Wygłoszenie go po łacinie spowodowało, że ten tekst znany był w kręgach intelektualistów europejskich (Burke 2009), a świetna kompozycja retoryczna spowodowała zaliczenie tego wykładu do najlepszych mów staropolskich: Bronisław Nadolski umieścił ją w swoim *Wyborze mów staropolskich* (1961). Choć Rybiński był krótko lektorem JPJO, uczynił ważną rzecz – do nauczania języka polskiego wprowadził lekturę utworów Mikołaja Reja i Jana Kochanowskiego.

Mikołaj Volckmar – Niemiec pochodzący z Hesji – objął stanowisko lektora języka polskiego w Gdańskim Gimnazjum Akademickim po Janie Rybińskim. Nie wiadomo, kiedy i gdzie nauczył się języka polskiego.

Jest autorem wielce zasłużonym, jeśli chodzi o materiały dydaktyczne do nauki JPJO – napisał słownik, gramatyki i rozmówki. Jego słownik *Dictionarium trilinguae ad discendam linguam latinam, polonicam et germanicam accomodatam* został po raz pierwszy wydany w 1596 r., potem kilkakrotnie wznawiany. Gramatyka *Compendium linguae Polonicae in gratiam iuventutis Dantiscanae collectum a Nicolao Volkmaro* wydana była po raz pierwszy w 1594 r., potem jeszcze kilka razy.

Jednak największym – jakbyśmy dziś powiedzieli – hitem wydawniczym były *Viertzig Dialogi*, zbiór 40 rozmówek mieszczkańskich wzorowanych na znanych w Europie łacińskich rozmowach Jana Ludwika Vivesa i Joachima Camerariususa, które Volckmar wydał, uzupełniając o część polską. Kolejną pozycję napisał samodzielnie, choć pomysły czerpał z Vivesa i Camerariususa. *Viertzig Dialogi* ukazały się po raz pierwszy w 1612 r., już po śmierci autora. Była to publikacja mająca rekordową liczbę wydań – aż 22. Żywy i jędrny język ukazany w codziennych sytuacjach z życia mieszczan gdańskich, sceny handlowe i targowanie się, obrazy życia rodzinnego – wszystko to sprawiło, że dialogi te cieszyły się niezwykle powodziem.

Jeremiasz Roter był Ślązakiem – urodził się w Głogówku, polskiego nauczył się najprawdopodobniej we wrocławskim Gimnazjum św. Marii Magdaleny, w którym później został nauczycielem języka polskiego. Roter napisał pierwszą gramatykę języka polskiego wydaną na Śląsku – *Klucz do polskiego i niemieckiego języka*, który ukazał się w 1616 roku. Była to gramatyka przeznaczona zarówno dla Niemców uczących się języka polskiego, jak i dla Polaków uczących się niemieckiego. *Klucz...* wydawano kilkakrotnie.

Maciej Gutthäter-Dobrcki pochodził ze spolonizowanej rodziny niemieckiej. Był lektorem języka polskiego w Miejskiej Szkole Polskiej we Wrocławiu. Jego autorstwa są: jedyny podręcznik dworskiej konwersacji dla Niemców zatytułowany

Wydworny polityk (1664, 1672), wzornik listów *Kancelaria polityczna...* (1665), a także dwie gramatyki – *Vorbott der polnischen Sprachkunst. Gonic Gramatyki polskiej...* (1668) oraz *Polnische Teutsch erklärte Sprachkunst...* (1669). Niezwykle ważne jest to, że Gutthäter-Dobrcki pierwszy wprowadził do podręcznika gramatyki terminologię polską, a zrobił to na życzenie rady miejskiej Wrocławia. Został doceniony przez króla – Michał Korybut Wiśniowiecki w 1673 r. uczynił go sekretarzem królewskim „za zasługi na polu krzewienia języka polskiego”.

Jan Ernesti pochodził z Prus Książęcych, a polszczyznę wydoskonił najprawdopodobniej w Gimnazjum Akademickim w Toruniu. Długo, bo prawie 40 lat był moderatorem Miejskiej Szkoły Polskiej we Wrocławiu, w której uczył języka polskiego. Był autorem licznych pomocy dydaktycznych, wznawianych i naśladowanych przez następców. Były to:

1. *Forytarz języka polskiego...* (1674);
2. *Summarsz Niektorych w Szkole y w Domu zwyczajnych mow...* (1678);
3. *Przewodnik pokazujący Pilnemu, jako Języka w krotkim czasie łatwie nabyć polskiego...* (1682);
4. *Polnisches Hand-Büchlein...* (1689);
5. *Polnischer Donat...* (1689);
6. *Pięćdziesiąt rozmówek traktujących o różnych kupieckich towarach / Funftzig von allerhand Kaufmanns-Waaren handelnde Gespräche* (1703).

W podręcznikach tych – nie tylko w zbiorach dialogów – zawarł wiele rozmówek, których bohaterowie mieszkają i handlują we Wrocławiu, tu chodzą do szkoły, pomagają rodzicom, dokuczają sobie w szkole, ale również pomagają sobie, dzielą się drugim śniadaniem, odpisują od siebie zadanie domowe, za brak postępów w nauce są karani. Większość dialogów została poświęcona zwykłym codziennym działaniom – przedstawione są żywe scenki targowania się na Nowym Targu i w Rynku, czasem też na placu Solnym, rozmowy z woźnicą w sprawie podróży handlowej itp.

W podręcznikach gramatycznych Ernesti stosował charakterystyczną metodę pełnych zdań, czyli na przykład odmiany przez przypadki uczył nie na podstawie pojedynczych wyrazów, lecz umieszczał je w pełnych zdaniach, a więc podawał użyteczne konteksty gotowe do zastosowania w konwersacji.

Ernesti był również tłumaczem niemieckich wydawnictw religijnych na język polski. Jerzy Schlag pochodził z chłopskiej rodziny niemieckiej z okolic Trzebnicy. Uczęszczał do szkoły w Masłowie i Trzebnicy, później zaś do Gimnazjum św. Elżbiety we Wrocławiu. W 1715 r. rozpoczął studia teologiczne w Jenie. Po dwóch latach wrócił i rozpoczął pracę w Wołczynie, a potem jako prywatny nauczyciel języka polskiego we Wrocławiu. Przez ćwierć wieku był moderatorem

Miejskiej Szkoły Polskiej we Wrocławiu. Jest autorem kilku dobrych pomocy dydaktycznych, a także tłumaczeń pieśni religijnych. Był też wydawcą katechizmu. Ponadto pełnił funkcję oficjalnego tłumacza Królewskiej Pruskiej Izby Wojennej i Handlowej. Książki jego autorstwa to m.in.:

1. *Przepiski dla polskiej szkoły wrocławskiej* (1727);
2. *Neue gründliche und vollständige Pohlische Sprachlehre* (1734);
3. *Neun und fünfzig Pohlisch-Deutsche Handlungsgespräche* (1736);
4. *Pohlisch-deutsche Correspondenz* (1741).

59 rozmów handlowych to zbiór dialogów w dużej mierze opartych na rozmowach Ernestiego, o czym Schlag uczciwie informuje we wstępie. Pisze w nim, że tak się przyzwyczaił do wykorzystywania w szkole rozmów Ernestiego, iż wolał je przerobić, niż pisać samodzielnie od nowa. Dokładna analiza pokazuje, że te przeróbki były dla końcowego efektu korzystne (Dąbrowska 2012, 2020). Zgodnie z tytułem w zbiorze tym są jedynie rozmowy związane z handlem, nie ma tematów szkolnych czy dotyczących życia rodzinnego. Język dialogów jest barwny, żywy, potoczny, ukazane sytuacje – z życia wzięte, a miejsca handlu osadzone w realiach wrocławskich. Rozmówcami są też Polacy przyjeżdżający do Wrocławia w celach handlowych. Tym samym pokazuje się, dlaczego znajomość polszczyzny jest na Śląsku potrzebna i opłacalna.

Rozmówki Ernestiego i Schlaga nie miały tak wielu wydań, jak *Viertzig Dialogi* Volckmara. Ci trzej autorzy stworzyli książki zawierające rozmówki niemiecko-polskie osadzone w realiach dwóch miast – Gdańsk i Wrocławia. Pozostałe ośrodki nauczania polszczyzny nie miały takiego szczęścia – w Toruniu, Elblągu czy Królewcu, by wymienić tylko duże miasta, brakło lektorów będących jednocześnie autorami poczytnych rozmówek do nauki polszczyzny.

Jan Moneta pochodził z Prus Książęcych, czyli terenów, na których posługiwano się dwoma językami – niemieckim i polskim. Studiował, a następnie pracował w Królewcu, później w Toruniu i Elblągu, by na końcu osiąść w Gdańsku, gdzie został lektorem języka polskiego w Gimnazjum Akademickim. Moneta był autorem znakomitego podręcznika *Enchiridion polonicum oder Polnisches Handbuch*, wznawianego aż 19 razy. Książka ta wyszła po raz pierwszy w 1720 r., a o jej atrakcyjności świadczy wspomniana liczba wydań. Po *Viertzig Dialogi* Volckmara była najczęściej wznawianą pomocą dydaktyczną do nauczania JPJO. Korzystano z niej w różnych miastach i szkołach, a lektorzy pracujący w Toruniu czy Wrocławiu uzupełniali ją i uaktualniali w kolejnych edycjach. Jej popularność wynikała z kompletności zagadnień ujętych w jednym tomie. Zamieszczono w nim: gramatykę, rozmówki, przysłowia, słowniczek polsko-niemiecki i niemiecko-polski, tytułaturę (formy grzecznościowe

i adresatywne) oraz wzornik listów. Zawarł więc tam autor wszystko, co często wydawano osobno, dzięki czemu stworzył rzeczywiście książkę podręczną. Drugą zaletą omawianego opracowania był przejrzysty sposób przekazywania materiału – Moneta zastosował w książce znaną od starożytności i chętnie stosowaną metodę katechizmową pytań i odpowiedzi, a także logiczne rozczłonkowanie tekstu i przejrzyste podane zasady gramatyczne. Był to w rzeczy samej bardzo dobry podręcznik i trudno się dziwić, że tak chętnie się nim posługiwano.

Samuel Bogumił Linde znany jest przede wszystkim jako autor *Słownika języka polskiego*. I to właśnie wielkie osiągnięcie zadecydowało o włączeniu go do grona 10 wybranych lektorów języka polskiego. Pochodził z rodziny szwedzko-niemieckiej zamieszkałej w Toruniu, a język polski nie był jego językiem ojczystym. Ukończył Toruńskie Gimnazjum Akademickie, studiował w Lipsku teologię i filozofię, a w latach 1792–1794 prowadził na tamtejszym uniwersytecie lektorat języka polskiego.

Krzysztof Celestyn Mrongowiusz był najdłużej pracującym lektorem języka polskiego w dziejach – nauczał go przez 65 lat (żył 91 lat). Znał wiele języków: równie dobrze władał językiem niemieckim, jak i polskim, a z kilku innych tłumaczył na język polski. Był nie tylko długoletnim lektorem, ale też badaczem polszczyzny i kaszubszczyzny. Urodził się w Olsztynku, kształcił w Knipawie, a potem na uniwersytecie w Królewcu. Na tejsze uczelni pracował jako lektor języka polskiego, później natomiast związał się z Gdańskim Gimnazjum Akademickim (został w nim ostatnim lektorem języka polskiego) i innymi szkołami tego miasta, w których uczył polszczyzny. Był autorem wielu pomocy dydaktycznych do nauczania JPJO, m.in.:

1. *Polnisches Lesebuch, Lexikon und Sprachlehre für die ersten Anfänger... / Zabawki pożyteczne, czyli książka elementarna dla uczących się polskiego lub niemieckiego języka...* (1794);
2. *Nowy słownik polsko-niemiecki, w którym osobliwie na dobrą niemczyznę wzgląd miano* (1794);
3. *Polnische Formenlehre nebst Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Polnische. Erste Lieferung. Informacja do tłumaczenia z języka niemieckiego na polski* (1811);
4. *Versuch einer Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Polnische nebst Phraseologie als Erleichterungsmittel zur Erlehrung der polnischen Sprache. Informacja do tłumaczenia z języka niemieckiego na polski* (1811);
5. *Polnischer Wegweiser, oder versuchte Analyse des Verbi, nebst Materialien zum Übersetzen* (1812);

6. *Słownik niemiecko-polski, Deutsch-polnisches Handwörterbuch nach Adelung und Linde bearbeitet*, t. 1–2, (1820–1823);
7. *Polnischer Wegweiser, oder neu versuchte Darstellung der polnischen Zeitwörter in ausführlichen Paradigmen... Przewodnik polski, czyli nowy sposób ułatwiający naukę o czasosłowie polskim* (1830);
8. *Ausführliche Grammatik der Polnischen Sprache* (1837).

Powyższe zestawienie ukazuje wybór jego prac dydaktycznych, nie wymieniam tu opracowań naukowych, których było wiele i które sam Mrongowiusz bardzo cenił. Wspomniany autor był niezwykle oddany nauczaniu i propagowaniu języka polskiego na Pomorzu, uczył honorowo również wtedy, kiedy ze względu na restrykcyjną politykę pruską stawało się to coraz trudniejsze. Był lektorem, gramatykiem i leksykografem, badaczem języka, miłośnikiem języka polskiego.

Samuel Jerzy Bandtkie pochodził z Lublina z rodziny niemieckiej. Do Wrocławia przyjechał do stryja i tu ukończył gimnazjum. Studiował w Halle i Jenie, podróżował do kilku miast europejskich, w tym do Petersburga, gdzie nauczył się języka rosyjskiego. We Wrocławiu sprawował funkcję lektora języka polskiego w Gimnazjum św. Elżbiety; był też rektorem Gimnazjum św. Ducha. Napisał pomoce dydaktyczne do nauki JPJO, m.in.:

1. *Słownik dokładny języka polskiego i niemieckiego...* (1806);
2. *Gramatyka polska dla Niemców chcących się nauczyć języka polskiego. Polnische Grammatik für Deutsche, welche die polnische Sprache gründlich erlernen wollen, nebst einem kleinen etymologischen Wörterbuche* (1808).

Bandtkie był także historykiem i badaczem Śląska oraz pierwszym językoznawcą, który wykazał, że mowa śląska jest dialektem języka polskiego – opracował m.in. *Wiadomości o języku polskim w Szląsku i o polskich Szlązakach* (1821).

Z Wrocławia Bandtkie przeniósł się do Krakowa, gdzie został dyrektorem Biblioteki Jagiellońskiej. Ostatni z wybranej dziesiątki wybitnych lektorów był postacią niezwykle i ważną dla kultury polskiej. Dla dydaktyki JPJO zrobił wiele.

Wymienionych 10 lektorów JPJO pokazuje wielki wkład spolonizowanych cudzoziemców w rozwój tej dziedziny. Zawdzięczamy im autorstwo wielu gramatyk, słowników, zbiorów rozmówek i podręczników, a także badanie języka polskiego i jego opisywanie. Oni też bezpośrednio przyczynili się do propagowania polszczyzny jako języka, którego warto się uczyć. Wszyscy wymienieni przeze mnie lektorzy adresowali swoje prace do Niemców, sami też byli często spolszczonymi Niemcami. Wiąże się to z tym, że w ciągu 500 lat właśnie ta grupa najczęściej (i najwcześniej) uczyła się języka polskiego jako języka sąsiadów i partnerów handlowych. Wspomniani lektorzy byli również miłośnikami polszczyzny. O tych zaletach wielojęzyczności i wielokulturowości trzeba i warto pamiętać.

Pośród cudzoziemców zajmujących się językiem polskim w dawnych wiekach jeszcze dwaj Francuzi zasługują na szczególną uwagę – Piotr Statorius-Stojeński i Franciszek Mesgnien-Meniński (właśc. François à Mesgnien Meninski). Obaj – pomijając ich inne zasługi dla Rzeczypospolitej i jej kultury – byli autorami łacińskich gramatyk języka polskiego.

Statorius został naturalizowany i przyjął nazwisko Stojeński (Stoiński). W 1568 r. wydał w Krakowie *Polonicae grammatices institutio. In eorum gratiam, qui eius linguae elegantiam cito & facile addiscere cupiunt (Wykład gramatyki polskiej. Na użytek tych, którzy wytworności tej mowy szybko i łatwo pragną się nauczyć)*⁶. Była to w ogóle pierwsza gramatyka opisowa języka polskiego, wysoko oceniona przez potomnych, do której odwoływali się późniejsi autorzy podobnych opracowań. To niezwykle ważne dla kultury polskiej opracowanie zostało w 1603 r. umieszczone na indeksie ksiąg zakazanych (Guzowski 2002). Jego autor, wyznawca kalwinizmu, przybył do Polski w 1559 roku. Uczył w kalwińskiej szkole w Pińczowie, dla której opracował nowoczesny regulamin. Wprowadził do niej język polski jako pomocniczy do nauki łaciny (tłumaczenia z jednego języka na drugi). Należał też do grona tłumaczy *Biblii brzeskiej*, kalwińskiego tłumaczenia całej Biblii. Przekład ten był i jest wysoko ceniony za piękno i bogactwo języka. Nie było to jednak tłumaczenie katolickie, lecz protestanckie i z tego powodu Biblię tę wpisano do indeksu ksiąg zakazanych (Guzowski 2002).

Ponad 80 lat później – w 1649 r. – wyszło w Gdańsku spod pióra Franciszka Mesgniena-Menińskiego dzieło pod tytułem *Grammatica seu institutio Polonicae linguae in qua etymologia, syntaxis et reliquae partes omnes exacte tractantur, in usum exterorum edita (Gramatyka albo zasady języka polskiego, w których etymologia, składnia i pozostałe części wszystkie dokładnie są omówione; na użytek obcokrajowców wydana)*⁷. Gramatyka ta otrzymała imprimatur w lutym 1649 roku. Jej autor zdobył europejską sławę jednak nie z tego powodu, lecz jako twórca słownika *Thesaurus Linguarum Orientalium Turcae, Arabicae, Persicae* (Wiedeń 1680), był bowiem wybitnym znawcą języków orientalnych, ponadto wiele razy przebywał w Turcji, będąc tłumaczem i wysłannikiem króla polskiego, potem zaś Habsburgów⁸.

Singulariter.	Pluraliter.
Nom: Koronácyá.	Nom: Koronácyé.
Genit: Koronácyey.	Genit: Koronácyéi.
Dat: Koronácyey.	Dat: Koronácyom.
Accus: Koronácyé.	Accus: Koronácyé.
Vocat: Koronácyo.	Vocat: Koronácyé.
Ablat: Koronácyá.	Ab: Koronácyámi.
Vlt: Koronácyey.	Vlt: Koronácyáć.

Fot. 1. Przykład deklinacji żeńskiej z *Grammatyki...* Mesgniena-Menińskiego, s. 34 (źródło: Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa; dostęp: 7.02.2022)

6 Tłumaczenie pochodzi ze strony www.gramatyki.uw.edu.pl [dostęp: 15.10.2021].

7 Tłumaczenie pochodzi ze strony www.gramatyki.uw.edu.pl [dostęp: 15.10.2021].

8 *Franciszek Meninski*, Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Franciszek_Meninski [dostęp: 25.01.2022].

Mesgnien-Meniński napisał też łacińską gramatykę języka francuskiego. Dla tych rozważań najważniejsza jest oczywiście gramatyka języka polskiego. Publikacja ta – odwołująca się do wcześniejszych: wspomnianego wyżej Statoriusa, Volckmara czy Rotera – jest oceniana bardzo wysoko. Osiągnięciem Mesgniena-Menińskiego było m.in. to, że zerwał z przekonaniem, iż w polszczyźnie jest osiem przypadków; za łaciną podał ich sześć (łącznie z Ablativem), jednak dodał, że można wyróżnić też siódmy (*ultimus*), łączący się z różnymi przyimkami. Jego *ultimus* to miejscownik, a *ablativus* – narzędnik. Liczba przypadków jest więc poprawna, brak jeszcze odpowiedniego nazewnictwa.

Wspomniani dwaj Francuzi napisali gramatyki po łacinie, a nie po francusku, choć dla obu był to język ojczysty. Wytłumaczeniem może być nie tylko to, że był to język ówczesnej nauki, znany wszystkim wykształconym ludziom. Napisało je po łacinie, ponieważ obie publikacje były przeznaczone dla cudzoziemców.

Kilka słów o dawnych podręcznikach

Przez 500 lat powstało mnóstwo pomocy dydaktycznych przeznaczonych dla cudzoziemców uczących się JPJO. Część z nich wyszła spod prasy drukarskiej tylko raz, inne pojawiły się dwa lub trzy razy, jeszcze inne natomiast miały po kilka, kilkanaście lub nawet kilkadziesiąt wydań. Były też i takie, które nie zachowały się do naszych czasów. Takie bywają losy książek. W artykule z 2018 r. (Dąbrowska 2018a) zamieściłam tabelę z najczęściej wydawanymi podręcznikami od XVI do XX wieku. Należą do nich: książka *Teach Yourself Polish* Mary Corbridge-Patkaniowskiej (28 wydań, pierwsze w 1948 r.), *Viertzig Dialogi* Volckmara (22 wydania, pierwsze w 1612 r.), *Enchiridion Polonicum* Monety (19 wydań, pierwsze 1720 r.), *Polskie książeczki* (16 wydań, pierwsze w 1539 r.), *Książka polska do czytania po polsku i po niemiecku* Andreasa Polsfusa (10 wydań, pierwsze w 1785 r.), *Schlüssel zur Polnischen und Teutschen Sprache... / Klucz do Polskiego y Niemieckiego Języka...* Rotera (8 wydań, pierwsze w 1616 r.), *Grammatik der polnischen Sprache* Jana Poplińskiego (8 wydań, pierwsze w 1829 r.) oraz *Polnischer Donat* Ernestiego (5 wydań, pierwsze w 1689 r.). Wymienione tu pozycje były cenione przez użytkowników i dlatego wielokrotnie wznawiane. Ich autorzy sami zapracowali na sukces swoich publikacji, o czym świadczą też miejsca wydań – zwykle nie jedno miasto, lecz kilka – przede wszystkim: Gdańsk, Toruń, Wrocław, Królewiec czy Elbląg, a więc dobrze rozwinięte ośrodki nauczania JPJO.

Inaczej należy oceniać bardzo dużą liczbę wydań tych książek, które stały się podstawowymi podręcznikami w szkołach pruskich i były rekomendowane przez ministerstwo oświaty. Takie publikacje były często dobrymi gramatykami podającymi podstawy polszczyzny; jednocześnie jednak były właśnie tylko

gramatykami, pozbawionymi jakichkolwiek treści związanych z kulturą polską. Do najczęściej publikowanych należały dwa opracowania. Autorem pierwszego – *Elementarbuch der polnischen Sprache zum Gebrauch der Schule und zum Selbstunterricht* – był Antoni Popliński (co najmniej 74 wydania, pierwsze w 1837 r.), a drugiego – *Elementarbuch der polnischen Sprache* – Leo Grzegorzewski (co najmniej 15 wydań). Popularność tych książek należy oceniać, biorąc pod uwagę ich status w polityce edukacyjnej Prus. Trudno porównywać kilkanaście wydań starych podręczników, kiedy wybór pomocy dydaktycznych zależał od lektorów, a nie władz szkolnych, z wieloma wydaniem podręczników zalecanych przez pruskie ministerstwo oświaty, kiedy nauczyciele nie mieli możliwości samodzielnego decydowania, z jakimi książkami będą pracować.

Najczęściej wydawaną książką w okresie dawnym było *Viertzig Dialogi* Volckmara. Autor wykorzystał, o czym wspomniano już wcześniej, znane w Europie łacińskie rozmówki Vivesa i Camerariusza, rozszerzając i dostosowując je do warunków gdańskich. Przygotowaniem do napisania własnego dzieła było wydanie w 1594 r. przez Volckmara rozmówek łacińsko-niemieckich autorstwa Camerariusza i Vivesa, przy czym część polską sporządził lektor gdański. Książeczka ta nosiła tytuł *Colloquia quaedam puerilia Latino Germanica... Adiecta est in gratiam iuventutis Dantiscanae interpretatio Polonica* (Vives 1968, Partyka 2019). Trudno się dziwić, że wybór Volckmara padł na rozmówki Vivesa – były one świetnie znane w Europie, wydawane kilkadziesiąt razy. Ich cechą było ściśle powiązanie z życiem codziennym uczniów; dotyczyły zwykłych sytuacji życiowych, co sprawiało, że dla uczących się łaciny nie były nudne. Volckmar rozszerzył tematykę, rozbudował poszczególne scenki, a tłem uczynił Gdańsk i najważniejsze działania kupieckie związane z Rzeczpospolitą (np. handel zbożem). W ten sposób osiągnął znakomity efekt – jego publikację chętnie wykorzystywano w ramach podstaw nauczania, co pociągnęło za sobą liczne wznowienia.

O *Enchiridionie Polonicum* Monety była już mowa wyżej w tym artykule.

Warto jeszcze wspomnieć o *Wokabularzu (Polskich książeczkach)*, XVI-wiecznym „zbiorze sentencyj” przeznaczonym dla „polskich i niemieckich młodzieńców”. Opracowanie to było bardzo popularne, miało 16 wydań w różnych miastach. Pierwsze z nich miało miejsce w Krakowie u Hieronima Wietora, kolejne w Królewcu, Toruniu, Wrocławiu i Gdańsku. *Wokabularz* służył jako podręcznik do połowy XVII w. (po raz ostatni wydano go w 1641 r.), kiedy do dyspozycji były już inne opracowania. Anonimowy autor zamieścił w *Wokabularzu* przede wszystkim sentencje, czyli zdania do zapamiętania, krótkie dialogi mieszczańskie, modlitwy i wzory listów. Gramatyka nie była opracowana systematycznie, istniała w formie szcztkowej i wybiórczej. Nie może to dziwić, jeśli weźmie się pod uwagę to, że pierwsza gramatyka opisowa języka polskiego Statoriusa-Stojeńskiego została wydana w 1568 roku.

Z podręczników xx-wiecznych na uwagę zasługuje *Teach yourself Polish* Corbridge-Patkaniowskiej, po raz pierwszy wydany w Londynie w 1948 r. i mający w sumie ponad 20 wydań – te z 1960 i 1964 r. dodatkowo poszerzono. Jest to niewielka książeczka (300 stron formatu kieszonkowego) autorstwa jednej z bardziej zasłużonych polonistek zagranicznych. Można przyjąć, że jest to prawdopodobnie najżywotniejszy podręcznik języka polskiego w xx w. – ostatnie z wydań drukowane było (czasem pod nieco różnymi tytułami, jako *Teach Yourself Polish* lub *Polish – teach yourself*) w 1999 r., a zatem po ponad półwieczu.

Materiał kolejnych lekcji (jest ich 41) podporządkowany został fleksji języka polskiego; autorka podaje wybrane formy w typowych użyciach, stopniowo ukazując wzajemne zależności między różnymi formami poszczególnych słów. Corbridge-Patkaniowska ułożyła materiał gramatyczny nietradycyjnie, rozpoczynając od rodzaju nijakiego jako najbardziej regularnego. Punktem odniesienia stał się język angielski, co ułatwiało anglofonom przyswojenie polszczyzny.

Lekcje mają podobny schemat – omówienie danego zagadnienia gramatycznego, tłumaczenie zdań z języka polskiego na angielski i z angielskiego na polski. Na końcu każdej lekcji podane są listy słów, a podręcznik zamyka indeks zagadnień gramatycznych oraz całość leksyki (według autorki około tysiąca słów) (Zarzewny 2016, 65–66).

Motywacja przyswajania języka polskiego

Ważne pytanie dotyczy motywacji powodującej u cudzoziemców chęć przyswojenia sobie języka polskiego. Pisałam o tym w artykule *Byli przed nami, uczyli przed nami* (Dąbrowska 2018a); wcześniej w znakomitych monografiach podawali przyczyny Stanisław Tync (1927), Władysław Pniewski (1938), Aleksander Rombowski (1960) czy Marian Pawlak (1972). Warto jednak krótko wspomnieć o podstawowych powodach. Najważniejsza zawsze była motywacja utylitarna, którą można podzielić na: gospodarczą, polityczną, militarną i religijną.

Motywacja gospodarcza wiązała się z bardzo dobrze rozwijającym się handlem z Rzeczpospolitą. Umiejętność posługiwania się językiem kontrahentów czy klientów była jednym z elementów dobrego przygotowania do zawodu kupca; znajomość języka polskiego po prostu opłacała się Ślązakom czy mieszkańcom Pomorza w codziennych kontaktach z Polakami. Pod koniec XIX w. pojawił się inny powód, a mianowicie duży napływ polskich robotników sezonowych na przemysłowe tereny Niemiec oraz do wielkich gospodarstw rolnych. Robotnicy ci najczęściej nie umieli posługiwać się językiem niemieckim, a zatrudniający ich Niemcy – polskim. Dlatego powstawały specjalne zbiorki rozmówek, jak np. Johannes Malchera *Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern?*

Deutsch-polnischer Sprachführer, zawierające zdania i zwroty potrzebne do prostej komunikacji przy pracach w gospodarstwie – po niemiecku, po polsku wraz z podaną wymową. W opracowaniu tym widoczny jest absolutny utylitaryzm, a w zasadzie brak etykiety językowej – nie ma żadnych form grzecznościowych, jest natomiast dużo zdań rozkazujących (Dąbrowska 2004).

Motywacja utylitarzna w najnowszych czasach pojawiła się po 1989 i 2004 r., kiedy Polska po wyjściu z komunizmu zaczęła stawać się krajem demokratycznym otwartym na przybyszy z zewnątrz, a później, w 2004 r., weszła do Unii Europejskiej. Język polski stał się jednym z języków unijnych wraz ze wszystkimi tego konsekwencjami.

Motywacja polityczna odgrywała dużą rolę w dawnych czasach w Prusach Królewskich, gdzie chęć sprawowania różnych funkcji politycznych i administracyjnych – posła na sejm i sejmiki, rajcy miejskiego czy prawnika – wymagała znajomości języka polskiego. Pod sam koniec XVIII w. wprowadzono w Prusach obowiązkową naukę języka polskiego dla przyszłych lekarzy, wojskowych i urzędników. Nauczanie JPJO prowadzono też w niektórych gimnazjach Pomorza, Śląska i Wielkopolski⁹. Po 1870 r., czyli po zjednoczeniu Niemiec, kurs antypolski i germanizacja na zagarniętych ziemiach polskich nasiliły się i w wielu wypadkach zrezygnowano z prowadzenia nauczania polszczyzny, także w szkołach o wielowiekowych tradycjach (jak w Gdańsku czy Wrocławiu).

Motywacja militarna wiązała się oczywiście z prowadzeniem wojen. Żołnierze niemieccy przebywający na ziemiach polskich wyposażeni byli w niewielkie książeczki, jak na przykład *Tornisterwörterbuch* Albina Lwirodzkiego (pierwsza wojna światowa) czy *Deutsch-Polnischer Soldaten-Sprachführer* F. Sulzbergera (druga wojna światowa). Wydawnictwa te zawierały zwroty potrzebne w różnych sytuacjach wojennych, służyły kontaktowaniu się z ludnością polską. Podana była też w nich uproszczona wymowa polska.

Motywacja religijna jest silnym motorem nauki języka, jeśli chce się zyskać zwolenników jakiegoś wyznania. Trzeba przypomnieć, że wcześniej wymienieni lektorzy JPJO czy autorzy pomocy dydaktycznych byli protestantami, a szkoły, w których pracowali, były szkołami wyznaniowymi. Protestantyzm kładł duży nacisk na naukę, czytanie Biblii, śpiewanie pieśni religijnych i modlitwy w językach narodowych. Dlatego wielu lektorów było też kaznodziejami polskimi i tłumaczami pism religijnych na język polski. Pastorzy pracujący na terenach zamieszkałych przez ludność polską znali jej język i zasadniczo swobodnie się

9 Należy odróżnić nauczanie polszczyzny jako języka ojczystego i jako języka obcego. To pierwsze – mimo wielu przeszkód i dużych trudności – było jednak częstsze.

nim posługiwali. Jeden z nich – Paweł Godny (Glodius) – wydał *Catechism, to jest summa wiary chrześcijańskiej krótko po niemiecku i po polsku zebrana dla ćwiczenia młodych dziatki / Katechismus. Das ist, die Summa des christliches Glaubens, Deutsch und Polnisch, kurz zusammen gefasset, zu Übung der Kleiner Kinder jetzo auff's newe corrigiret* (1605). Znany z opracowań dla cudzoziemców Gutthäter-Dobracki był autorem modlitewnika *Spizarnia duszna pątnikowi nabożnemu na tym świecie pielgrzymującemu do nieba w nadrożnem dana...* (1671).

Oczywiście nie tylko protestanci poznawali język polski w celu pozyskania wyznawców. Również księża katoliccy uczyli się polszczyzny, by dotrzeć do swoich wiernych, czego przykładem działalność *Collegium Marianum* w Pelplinie w XIX wieku.

Rzadziej powodem uczenia się języka polskiego w przeszłości była tak zwana motywacja integracyjna, która polega na zafascynowaniu obcą kulturą, traktowaniu jej jako wartości godnej tego, by poświęcić czas i środki na opanowanie obcego języka. Dzieje się tak wówczas, kiedy ta kultura, a więc i język, ma prestiż, jej znajomość dowartościowuje we własnym środowisku. W XVI i XVII w. mieszczanie niemieccy uznawali polską kulturę szlachecką za wzór, do którego należały dążyć. Nie tylko znajomość języka, ale również kultury polskiej była elementem dobrego wychowania. Podobnie rzecz się miała w przypadku literatury polskiej i jej recepcji na Rusi. Środowisko Akademii Kijowsko-Mohylańskiej było pod wielkim wpływem literatury polskiej, głównie Jana Kochanowskiego (Łużny 1966).

Często, jak wiadomo, różne motywacje nakładają się na siebie i u jednej osoby może wystąpić cały ich splot.

Jak pisałam wcześniej, przez pierwsze dwa wieki nauczania języka polskiego cudzoziemców odbiorcami takich działań byli przede wszystkim Niemcy. Dopiero pod koniec XVIII w. zauważa się większą grupę zainteresowanych – dołączają Litwini, Rosjanie, Żydzi, Czesi, Rusini i Francuzi, a pod koniec XIX w. – anglofoni. Cały czas uczą się Niemcy, przede wszystkim Prusacy. Rozszerzenie grupy uczących się języka polskiego może zastanawiać w okresie, kiedy Rzeczpospolita chyli się ku upadkowi i znika z mapy. Dawne motywacje utylitarne przestają mieć rację bytu, o nowe nierzadko trudno. Pojawienie się Czechów uczących się polszczyzny można wyjaśnić ich odrodzeniem narodowym, przede wszystkim pracą nad językiem, który wprowadzano do obszarów zdominowanych przez niemieczyń. Język polski był w takiej sytuacji wzorcem, z którego należało korzystać. Liczba podręczników i gramatyk dla Czechów jest w tym czasie dość długa. Żydzi i Litwini poznają język polski ze względu na zamieszkiwanie na wspólnych ziemiach oraz – w przypadku części Żydów – z powodu chęci asymilacji ze społeczeństwem polskim i polską kulturą. Litwini natomiast z tego względu, że język

litewski nie miał wówczas – jak pisze autor wstępu do podręcznika dla dzieci¹⁰ – wystarczających środków wyrazu, by nazwać wiele zjawisk, zwłaszcza dotyczących nauki. Dlatego trzeba poznawać język polski. Gramatyka języka polskiego w języku francuskim autorstwa Ignacego Trąbczyńskiego pojawia się w 1778 r., czyli w czasie silnej dominacji francuszczyzny w Europie. Nauka przez Niemców i Rosjan wynika zaś także z (nieczęstej) chęci bezpośredniego porozumienia się z mieszkańcami podbitych ziem.

Wspólną cechą nauki języków obcych od końca XVIII w. był rozwój metod nauczania języków nowożytnych oraz powstanie wydawnictw poświęconych przede wszystkim publikowaniu podręczników czy rozmówek do nauki różnych języków europejskich i pozaeuropejskich, w tym oczywiście języka polskiego. Rozwijające się językoznawstwo naukowe dostarczało wykształconych autorów, gramatyki stawały się coraz bardziej profesjonalne i szczegółowe.

Najważniejsze miejscowości, w których nauczano JPJO w sposób zorganizowany

Śląsk, Pomorze i Wielkopolska były najważniejszymi terenami, na których w okresie dawnym uczono języka polskiego w szkołach elementarnych i w gimnazjach. Były to tereny pograniczne, zamieszkałe przez ludność mieszaną, głównie niemiecką i polską. Wrocław, stolica Śląska, był przez wieki ważnym centrum handlu lokalnego i dalekosiężnego. Przez kilka stuleci leżał poza granicami Rzeczypospolitej, stale jednak utrzymywał kontakty gospodarcze i handlowe z Polską. Już w połowie XVI w. działała tu szkoła przy kościele św. Krzysztofa, w której nauczano języka polskiego Niemców. Ponieważ ta niewielka placówka nie wystarczała, mieszczanie wrocławscy wymogli na władzach miasta utworzenie Miejskiej Szkoły Polskiej, w której nauczano religii, rachunków i języka polskiego. Szkoła ta działała w latach 1666–1766. Kolejnymi placówkami oferującymi naukę języka polskiego były gimnazja; w większości z nich lektorat języka polskiego (nadobowiązkowy lub obowiązkowy) pojawiał się pod koniec XVIII wieku. Ostateczne wycofanie nauczania języka polskiego z gimnazjów nastąpiło w 1912 r., a lektoraty na Uniwersytecie Wrocławskim przerwano w 1933 roku. Ich wznowienie – w zupełnie innej sytuacji politycznej – nastąpiło w latach 50. XX w., a regularna działalność Szkoły Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego rozpoczęła się w 1974 roku.

Pomorze – Prusy Królewskie i Książęce – zamieszkałe były przez Niemców i Polaków, a Gdańsk, ważne miasto portowe, również przez Holendrów, Szkotów czy Anglików. Na tamtym terenie znajomość języka polskiego była konieczna ze

10 M.F. Marciński, *Gramatyka litewsko-polska = Gramatika arba spasabas iszsimokinimo lenkiskos kalbos*, Wilno 1801, (1861).

względu na przynależność do Rzeczypospolitej oraz w związku z kontaktami gospodarczymi i kulturalnymi z Polską. Najważniejsze miasta, w których dawniej nauczano JPJO w szkołach różnego typu, to: Gdańsk, Toruń, Wrocław, Królewiec i Elbląg. W tych miastach nauczanie trwało po kilkaset lat, czasem z dłuższymi bądź krótszymi przerwami (Dąbrowska 2018b). W Gdańsku i Toruniu nauczano języka polskiego na bardzo wysokim poziomie, przede wszystkim w gimnazjach akademickich (były też lektoraty w szkołach miejskich). Również w Elblągu w gimnazjum prowadzono nauczanie JPJO, w Królewcu zaś w Collegium Fridericianum. Polszczyzny nauczano też w Tucholi, Pelplinie czy Kościerzynie.

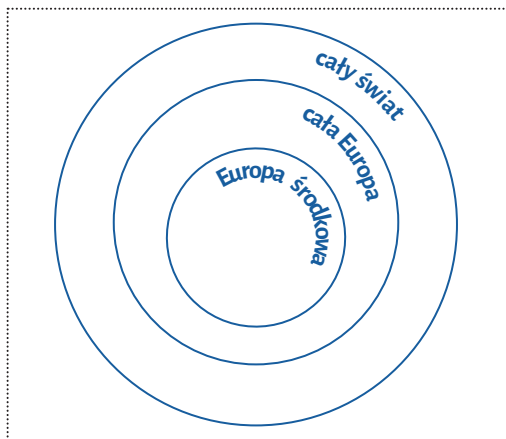
Najważniejszymi miejscowościami w Wielkopolsce, gdzie nauczano w szkołach języka polskiego, były: Poznań, Leszno, Bojanowo oraz Wschowa.

W trzecim okresie nauczania JPJO (w XX-leciu międzywojennym) nauka polszczyzny odbywała się przede wszystkim w krajach europejskich – m.in. we Włoszech, Francji, Czechosłowacji, Wielkiej Brytanii czy Skandynawii, ale też w Stanach Zjednoczonych. W okresie międzywojennym stosunkowo krótko prowadzono w Polsce kursy wakacyjne na Uniwersytecie Warszawskim i na Uniwersytecie Jagiellońskim. Ponadto w latach 20. XX w. rozpoczęto na Uniwersytecie Warszawskim lektoraty JPJO – pierwszym lektorem został Witold Doroszewski (1926/1927). Po drugiej wojnie światowej rozpoczęto zajęcia lektoratowe dla cudzoziemców na Uniwersytecie w Warszawie w roku akademickim 1948/1949 (Kajak 2021). W okresie po drugiej wojnie światowej nauczanie polszczyzny poza krajem powoli staje się coraz powszechniejsze – lektoraty pojawiają się w bratnich krajach socjalistycznych, a także w Europie zachodniej.

W latach 50. XX w. powstaje polonistyka w Chińskiej Republice Ludowej (w Pekinie w 1954 r.) oraz w Wietnamie (w Hanoi w 1973 r.) (Wawrzyńczak 1988), czyli w krajach azjatyckich ciężących ku Związkowi Radzieckiemu. W innych państwach tamtego regionu nie było możliwości utworzenia studiów dotyczących kraju socjalistycznego, nieutrzymującego stosunków dyplomatycznych z państwami należącymi do przeciwnego obozu politycznego. Dopiero wraz z chyleniem się komunizmu ku upadkowi pojawiła się taka możliwość również w innych krajach Dalekiego Wschodu – powstały studia polonistyczne w Korei Południowej i w Japonii. Pod koniec XX i na początku XXI w. następuje burzliwy rozwój lektoratów języka polskiego w Chinach, co wiąże się przede wszystkim z decyzjami politycznymi przewodniczącego Chińskiej Republiki Ludowej Xi Jinpinga, nawiązującego współpracę gospodarczą z krajami świata (Nowy Jedwabny Szlak). W ostatnich latach w kilkunastu miejscach utworzono lektoraty języka polskiego lub studia licencjackie. Trudno powiedzieć, jak długo ten *boom* będzie trwał.

Na początku XXI w. powstała pierwsza polonistyka w Ameryce Południowej na uniwersytecie w Kurytybie. Języka polskiego naucza się zatem w Europie, w Ameryce Północnej i Ameryce Południowej oraz w Azji.

Patrząc z perspektywy 500 lat, wiadać, jak lektoraty JPJO rozprzestrzeniają się z Europy środkowej na pozostałe kraje europejskie, a później na inne kraje świata. Można to przedstawić graficznie (zob. ilustracja 1).



Ilustracja 1. Rozprzestrzenianie się lektoratów JPJO

Podsumowanie:

1. Przez pierwsze 300 lat nauczania JPJO lektorami byli cudzoziemcy. To właśnie im zawdzięczamy udane początki dzisiejszej glottodydaktyki polonistycznej, w tym pierwsze pomoce dydaktyczne.
2. Wiedza o dziejach nauczania JPJO i znajomość dawnych materiałów dydaktycznych uczy współczesnych glottodydaktyków pokory, każe oddać poprzednikom sprawiedliwość, szanować ich osiągnięcia; pokazuje, że nie zawsze współczesne pomysły w nauczaniu JPJO są nowe (choć tak się nam wydaje) – wręcz przeciwnie, w wielu wypadkach odkrywane jest to samo, a sposób podawania pewnych informacji gramatycznych nie zmienił się od stuleci.
3. Nauczanie JPJO zawsze było i jest powiązane z siłą gospodarczą i polityczną Polski oraz jej otwarciem na świat. Zależność ta jest prosta i oczywista – im silniejsza pozycja Polski, im większa otwartość na inne kraje i kultury, tym więcej cudzoziemców jest zmotywowanych do uczenia się języka polskiego. Motywacja integracyjna jest bowiem rzadka.

Bibliografia

- Babnis M., 1992, *O ważności języka polskiego. Szkice z dziejów języka polskiego w Gdańsku*, Gdańsk: Zawrat.
- Burke P., 2009, *Języki i społeczności w Europie wczesnonowoczesnej*, przeł. Szurek A., Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dąbrowska A., 2004, „*Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern?*” Johanna Malchera jako przykład nietypowych rozmówek niemiecko-polskich, w: Kamińska-Szmaj I., red., *Od starożytności do współczesności. Język – literatura – kultura*.

- Księga poświęcona pamięci Profesora Jerzego Woronczaka*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 323–330.
- Dąbrowska A., 2012, *Dwie identyczne rozmówki z dwóch nieidentycznych podręczników*, w: Burkhardt H., Hammel R., Łaziński M., Hrg., *Sprache im Kulturkontext: Festschrift für Alicja Nagórko*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, s. 277–285.
- Dąbrowska A., 2018a, *Byli przed nami, uczyli przed nami: nauczanie języka polskiego jako obcego (JPJO). Spojrzenie diachroniczne*, w: Achtelek A., Graboń K., red. nauk., *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–43.
- Dąbrowska A., 2018b, *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego*, „Język Polski”, z. 2, s. 22–41.
- Dąbrowska A., 2020, *Rozmówka »O kupowaniu sukna« Johannes Ernestiego i jej młodsza i krótsza wersja Georga Schlaga. Kilka słów o ewolucji nauczania Niemców języka polskiego*, w: Habrajska G., red., *Teorie i praktyki komunikacji*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 81–108.
- Guzowski P., 2002, *Pierwszy polski indeks ksiąg zakazanych*, „Studia Podlaskie”, t. 12, s. 173–202, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2532/1/Studia_Podlaskie_12_Guzowski.pdf [dostęp: 25.01.2022].
- Kajak P., 2021, *Zanim powstało Polonicum. Przyczynek do historii warszawskiej glottodydaktyki polonistycznej*, w: Leszczyński G., Zieniewicz A., red. nauk., *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 13–33.
- Kotarski E., red., 2008, *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 1: *Szkice z dziejów*, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łużny R., 1966, *Pisarze kręgu Akademii Kijowsko-Mohylańskiej a literatura polska. Z dziejów związków kulturalnych polsko-wschodniosłowiańskich XVII–XVIII w.*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Mikoś M.J., 2012, *Zarys historii polonistyki w Ameryce Północnej*, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiTz-P-P-7_1AhV5AxAIHd25BU4QFnoECBoQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.sjickp.us.edu.pl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2021%2F01%2FLit_pol_II_TEXT-w.221.pdf&usq=AOvVaw1y7GtCaXS-bBk4jcHOT4E [dostęp: 20.01.2022].
- Nadobnik R., 2017, *Sprachführer für besondere Zwecke (am Beispiel des Deutschen und des Polnischen)*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 65–78, <http://al.p.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/315/2018/10/LS-23-6-Nadobnik.pdf> [dostęp: 7.10.2020].
- Partyka J., 2019, *Różne języki, różne nacje, wspólna humanistyczna tradycja: spotkania kultur w siedemnastowiecznym Gdańsku*, „Nauka”, nr 2, s. 125–133, <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/129235/edition/112782/content/rozne-jezyki-rozne-nacje-wspolna-humanistyczna-tradycja-spotkania-kultur-w-siedemnastowiecznym-gdansk-partyka-joanna?language=pl> [dostęp: 23.06.2023].
- Pawlak M., 1972, *Dzieje Gimnazjum Elbląskiego w latach 1535–1772*, Olsztyn: Pojezierze.

- Pirożyński J., 1980, *Nieznanne rozmówki polsko-niemieckie*, Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej, xxx, nr 1–2, s. 43–67.
- Rombowski A., 1960, *Nauka języka polskiego we Wrocławiu (koniec wieku XVI – połowa wieku XVIII)*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pniewski W., 1938, *Język polski w dawnych szkołach gdańskich*, Gdańsk: Towarzystwo Przyjaciół Nauki i Sztuki.
- Tync S., 1927, *Dzieje Gimnazjum Toruńskiego (1568–1793)*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego w Toruniu”, R. 34, s. 57–264.
- Tync S., 1952, *Toruńska szkoła polska dla Niemców (1568–1793)*, „Przegląd Zachodni”, nr 11–12, s. 433–474.
- Vives J.L., 1968, *O podawaniu umiejętności*, przeł., wstępem poprzedził i przypisami opatrzył Kempfi A., Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN.
- Wawrzyńczak L., 1988, *Wyższa Szkoła Języków Obcych w Hanoi Wietnam. Lektorat języka polskiego w WSJO w Hanoi*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 1, s. 47–51.
- Wybór mów staropolskich*, 1961, wyb. i oprac. Nadolski B., Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zarzewny G., 2016, *Dyskurs glottodydaktyczny w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego wydanych w USA i Wielkiej Brytanii po 1945 r.* Niepublikowana praca doktorska przygotowana na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dąbrowskiej.

Warto wspomnieć o znakomitych opracowaniach opisujących działalność polonistów w różnych krajach, które pojawiły się w kilku numerach śląskiego „Postscriptum Polonistycznego”.

Anna Dąbrowska – językoznawczyni, prof. dr hab. w Instytucie Filologii Polskiej UWr. Członkini Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Jej zainteresowania naukowe dotyczą glottodydaktyki polonistycznej: polszczyzny cudzoziemców i popełnianych przez nich błędów, dziejów nauczania języka polskiego jako obcego oraz współczesnego języka polskiego. Jest autorką kilku książek, m.in. *Eufemizmów współczesnego języka polskiego*, *Słownika eufemizmów polskich*, czyli *w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*, *Języka polskiego* i współautorką opracowań z dziedziny glottodydaktyki polonistycznej (np. *Co warto wiedzieć. Poradnik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*; *Z Wrocławiem w tle: zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców*) oraz stu kilkudziesięciu artykułów naukowych.



Wybrane słowa kluczowe i frazy kluczowe glottokulturoznawstwa polonistycznego

Glottokulturoznawstwo polonistyczne w świetle badań słów kluczowych

W niniejszym artykule kontynuuję rozważania podjęte w teoretycznej pracy przeglądowej *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki* (Zarzycka 2021), opublikowanej w monografii zbiorowej *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy* (Lipińska, Seretny, red. 2021). W pracy tej zwróciłam uwagę na brak elementu „kultura” w znanych krajowych układach glottodydaktycznych oraz zaproponowałam urealnienie tych modeli, bo przecież niemożliwe jest nauczanie języka poza kontekstem kulturowym. Postulowane przeze mnie wyodrębnienie kultury i umiejscowienie jej wraz z językiem w centralnym miejscu najbardziej znanego (i najbardziej przeze mnie cenionego) modelu glottodydaktycznego autorstwa Waldemara Pfeiffera (2001) – co w ramach tego modelu można przedstawić następująco: U (uczący się) ↔ J (język) ↔ K (kultura) ↔ N (nauczyciel) – może wydawać się niewielką innowacją. Pozwala jednak dowartościować kulturę jako niezbywalny element dydaktyki języka obcego i języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO), jak też wyodrębnić kulturoznawstwo glottodydaktyczne jako jedną z subdziedzin naukowych glottodydaktyki, w tym oczywiście także glottodydaktyki polonistycznej (Zarzycka 2021).

Zaproponowałam jednocześnie, by tę subdziedzinę glottodydaktyki, zorientowaną na badanie różnorodnych uwarunkowań procesu nauczania–uczenia się języków nierodzimych nazywać w skrócie glottokulturoznawstwem. W omawianym artykule przedstawiłam kierunki badań glottokulturoznawstwa, jak też wymiary (najważniejsze pytania badawcze, tematy, prace, osiągnięcia)

glottokulturoznawstwa polonistycznego – szczegółowej jego formy. Uznaję, że kolejnym koniecznym krokiem służącym opisowi glottokulturoznawstwa polonistycznego może być próba wyodrębnienia ważnych pojęć: słów kluczy, a także znaczących fraz konstytuujących tę subdziedzinę. Jest to najważniejsza kwestia podejmowana przez mnie w niniejszym artykule.

W moim rozumieniu słowa klucze i frazy kluczowe to wyluskane z dyskursu tematycznego pojęcia oraz zwroty i wyrażenia często używane, o specjalnym znaczeniu (nierzadko wieloznaczne, metaforyczne), dzięki którym dyskurs (także naukowy, specjalistyczny) posuwa się naprzód, zaczyna zaciekawiać, wywołuje oddźwięk społeczny, dyskusję, zamyślenie, niekiedy rozdrażnienie i protest. Badanie słów kluczy jest istotnym zadaniem lingwistyki, w szczególności lingwistyki kulturowej i dyskursologii. Słowa klucze (lub kluczowe) to „silne” słowa, które „mają zdolność do reprezentowania dyskursu w danym momencie” (Łaziński 2016, 79) oraz do symbolizowania znaczeń istotnych w danej wspólnotie dyskursywnej (Fleischer 2003). Zdaniem Anny Wierzbickiej „»[s]łowa kluczowe« danej kultury to słowa, które są dla niej w jakiś szczególny sposób ważne i które mogą o niej wiele powiedzieć” (Wierzbicka 2007, 42). Działania polegające na analizie, odkodowywaniu słów kluczy istotnych dla danej wspólnoty mogą być rozumiane jako wgląd w jej pamięć zbiorową.

Badanie słów kluczy przeprowadza się obecnie z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych, przeszukując korpusy tekstów, często także bierze się pod uwagę rezultaty badań ankietowych (np. gdy ma zapaść decyzja o najważniejszym słowie roku czy miesiąca). Niektórzy naukowcy, jak Wierzbicka, badają kluczowe słowa, stosując tradycyjną analizę tekstów i introspekcji.

Wszystkie powyższe stwierdzenia należy odnieść także do niniejszego projektu, jakim jest założone przeze mnie wyodrębnienie pojęć istotnych dla naukowych, polonistycznych refleksji glottokulturoznawczych. Uznaję, że „słowa klucze mówią” – mają siłę narracyjną; dzięki nim możemy uchwycić najważniejsze punkty zainteresowań badaczy i wyznaczyć punkty rozwoju glottokulturoznawstwa polonistycznego, także jego powiązanie z tendencjami światowymi.

Lista słów i fraz kluczowych glottokulturoznawstwa polonistycznego

Znaczące słowa i frazy wydobywam z prac naukowych o tematyce kulturowej, odnoszących się do procesu uczenia się i nauczania JPJO, opublikowanych w ciągu 25 ostatnich lat. Zwracam przede wszystkim uwagę na pojęcia oraz dłuższe fragmenty dyskursu, które wypłynęły w tytułach: monografi jednoautorskich i wieloautorskich oraz artykułów. Szczególnie ważne dla naszych rozważań

są pojęcia i frazy zawierające w sobie bazowy leksem *kultura* – w różnych jego wariantach fleksyjnych i słowotwórczych.

Słowa kluczowe i kluczowe frazy porządkuję zgodnie z ich rolą w procesie nauczania języka polskiego jako nierodzimego. Określam także źródła, zwykle takie, w których dane pojęcie wypłynęło w pracach glottodydaktyków polonistycznych lub takie, w których zostało ono upowszechnione.

Moja analiza ma charakter jakościowy, nie ilościowy. Do wyłonienia słów kluczy nie używam narzędzi elektronicznych, gdyż niewiele polonistycznych prac glottodydaktycznych jest dostępnych w wersji cyfrowej.

Poniżej przedstawiam autorską listę słów i fraz kluczowych glottokulturoznawstwa polonistycznego, sporządzoną zgodnie z opisanymi zasadami. Kategorie 1–10, w których zostały umieszczone słowa lub frazy, odnoszą się do ról, jakie odgrywają one w dydaktyce polszczyzny jako języka nierodzimego, jak też w glottokulturoznawczych polonistycznych refleksjach naukowych. Funkcje dydaktyczne prezentowanych słów i fraz kluczowych są ściśle powiązane ze strategiami nominacyjnymi stosowanymi przez autorów, którzy podjęli się w przywoływanych pracach wyodrębnienia, nazwania, zdefiniowania lub opisanie określonego terytorium glottokulturoznawczego. Zauważalna jest silna tendencja autorów do łączenia polonistycznej kulturoznawczej refleksji glottodydaktycznej z osiągnięciami glottokulturoznawstwa światowego. Cel ten jest zwykle realizowany przez przenoszenie i tłumaczenie pojęć (słów kluczy) i koncepcji z literatury anglo-, francusko- czy niemieckojęzycznej i umieszczanie ich w kontekście nauczania polszczyzny jako języka nierodzimego. Frazy kluczowe obecne w tytułach prac odzwierciedlają z kolei ton dyskusji toczonych w środowisku glottodydaktyków polonistycznych zainteresowanych zagadnieniami kulturowymi (zob. przykłady fraz zebranych w punkcie 9. i 10.).

1. Nazywanie kultury wyłaniającej się w procesie nauczania języka polskiego jako nierodzimego
 - *kultura w czym?*
 - kultura w nauczaniu/dydaktyce języka polskiego jako: obcego (JPJO), drugiego, odziedziczonego, nierodzimego – ostatnie dwa określenia są używane stosunkowo niedługo: od momentu, gdy upowszechniło się w glottodydaktyce polonistycznej określenie „język odziedziczony” (Lipińska, Seretny 2012 i wiele innych prac); te wymienione wcześniej są używane w pracach różnych autorów;
 - *kultura jaka? kultura jako co?*

- kultura polska jako obca – pojęcie to uznają za kalkę z języka angielskiego utworzoną na wzór wyrażenia: „język polski jako obcy”. Pojawia się w glottodydaktyce polonistycznej dość rzadko. Warto odnotować w tym miejscu krytyczny głos Jerzego Kowalewskiego (2011) odnoszący się do tego sformułowania;
 - trzecia kultura (Zarzycka 2000a, 2008b; Czerkies 2012a i 2012b, za: Kramersch 1993);
 - kultura pogranicza – pojęcie wprowadzone do polskiej pedagogiki wielokulturowej przez Jerzego Nikitorowicza (1995); najwcześniej pojawiło się w glottodydaktyce polonistycznej w pracach Grażyny Zarzyckiej (2000a);
 - kultura 2.0 (Kajak 2012) – kultura w wersji medialnej, której treści są ciągle uaktualniane i przetwarzane;
 - *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń* (Czerkies 2012a; tytuł artykułu);
 - kultura jawna i ukryta (Stankiewicz, Żurek 2014, za teoretykami komunikacji interkulturowej).
2. Sposoby nazwania terytorium, w którym uczący się JPIO/2 są zanurzeni, lub przestrzeni, do której przynależą
- świat języka polskiego (Garncarek 1997);
 - *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Garncarek 2006) – w tej ważnej dla glottokulturoznawstwa polonistycznego pracy Piotr Garncarek zajmuje się zagadnieniem profilowania kultury w literaturze glottodydaktycznej, szczególnie w podręcznikach, dostrzegając kulturę traktowaną m.in. jako: sposób bycia narodem; powinność, uwzględniającą wielokulturowość; inwentarz pojęć lub wybór tekstów;
 - adres kulturowy (Garncarek 2021) – autor definiuje to pojęcie jako „matcznik danej kultury i współtworzącego ją języka” i pojmuje jako: „świadomość miejsca”, „tożsamość kulturową”, „identyfikację”, „swojskość”, „lokalność”, „macierz” (Garncarek 2021, 296);
 - „mapy naszego świata” (Garncarek 2021, 306);
 - kontekst kulturowy / konteksty kulturowe – sformułowanie o charakterze ogólnym używane przez różnych autorów;
 - lingwakultura (Zarzycka 2000a, 2004a, 2008a, za: Agar 1994) – pojęcie to można przyrównać do upowszechnionego w etnolingwistyce polskiej pojęcia językowego obrazu świata; wartości lingwakulturowe ujawniają się przede wszystkim w dyskursie oraz w procesie naucza-

nia języków obcych i wymagają dodatkowych objaśnień – muszą być osadzone w ramie interpretacyjnej („obramowane”);

- leksykultura (Ligara 2008, 2009, za: Galisson 1988) – inaczej kultura wspólna, czyli dzielona przez przedstawicieli danej wspólnoty. Na leksykulturę składają się jednostki (wyrazy, zachowania językowe i kulturowe) posiadające wspólny ładunek kulturowy, zwykle zawierające znaczenie naddane, wtórne: *implicite kulturowe* (Ligara 2008, 2009). Leksykulturą człowiek nasiąka w procesie socjalizacji od wczesnych lat dzieciństwa, staje się ona wyznacznikiem przynależności do danej wspólnoty. Osobom wkraczających w przestrzeń danego języka owe wtórne znaczenia mogą umykać;
 - socjokultura (kultura życia codziennego); m.in. Zarzycka (2008a), Kowalewski (2011) i in.;
 - realia (Gębał 2006) – pojęcie, które można utożsamić z socjokulturą, także z „wiedzą o...”.
3. Nazwy opisujące nośniki kultury
- leksem/leksyka z komponentem kulturowym (Burzyńska 2000), posiadająca ładunek kulturowy;
 - kulturem – w glottodydaktyce polonistycznej pojęcie upowszechnione przez Hannę Burkhardt (2008; zob. też Zarzycka 2019);
 - polskie egzotyzymy (Przybylska 2005);
 - fenomen kulturowy, fenomeny kultury polskiej (Rudziński 2010);
 - skrzydlate słowa – o ich roli w nauczaniu JPJO pisały Grażyna Zarzycka (2010, 2012) oraz Anna Brzozowska (2020, 2021);
 - [nauczyciel jako] pośrednik/przewodnik kulturowy – pojęcie obecne w pracach wielu polskich glottodydaktyków, w glottodydaktyce krajowej upowszechnione przez Elżbietę Zawadzką (2004);
 - teksty kultury – pojęcie ogólnokulturoznawcze używane przez wielu autorów;
 - skrypty kulturowe (Łątka 2012; Rabczuk 2019);
 - stereotypy (zob. np. „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 1; numer ten, pod redakcją Jolanty Tambor, poświęcony jest właśnie stereotypom);
 - kulturowe zachowania językowe (Góral 2010);
 - językowe nośniki treści kulturowych (Garncarek 2021);
 - emblematy kultury polskiej (Smoleń-Wawrzusiszyn 2020; Kułak 2020).
4. Określanie działań kulturowych i językowo-kulturowych
- negocjowanie znaczeń (kulturowych) – fraza często pojawiająca się w pracach różnych autorów zajmujących się komunikacją interkulturową w nauczaniu JPJO;

- mediacja kulturowa – wyrażenie kluczowe powiązane z pojęciem mediatora kulturowego, wprowadzone do polonistycznych refleksji glottodydaktycznych prawdopodobnie za pośrednictwem monografii Ewy Bandury (2007), która z kolei zaczerpnęła je z publikacji ekspertów Rady Europy (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz 2004; zob. też Zarzycka 2018a);
 - promocja języka, literatury i kultury polskiej (m.in. Cudał 2021) – zagadnieniu upowszechniania kultury polskiej poświęca się szczególnie wiele miejsca w drugiej dekadzie tego stulecia.
5. Określanie sposobów (podejść do) nauczania treści kulturowych oraz modeli takiego kształcenia
- podejścia do nauczania kultury (Gębał 2006, 2010) – podział upowszechniony w krakowskich *Programach nauczania języka polskiego jako obcego* (Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek, red. 2011):
 - podejście komunikacyjne;
 - podejście interkulturowe;
 - podejście faktograficzne;
 - podejście eklektyczne;
 - podejście uniwersalistyczne a etnocentryczne, polonocentryczne (zob. Zarzycka 2000b);
 - podejście transkulturowe (Gębał, Miodunka 2020);
 - podejście dyskursywne / dialogiczne (dialogowe) do nauczania kultury/ pedagogika dyskursywna (Czerkies 2012a i 2012b);
 - pedagogika kulturowa – fraza używana przez różnych autorów;
 - pedagogika interkulturowa, inaczej: „pedagogika zorientowana na rozwój kompetencji i wrażliwości kulturowej” (Zarzycka 2008b); zob. też artykuł tejże o charakterze syntetycznym (Zarzycka 2018b);
 - nauczanie kultury polskiej jako obcej;
 - kształcenie językowo-kulturowe;
 - modele kształcenia kulturowego:
 - model monokulturowy;
 - model wielokulturowy;
 - model interkulturowy;
 - model transkulturowy (Stankiewicz, Źurek 2014).
6. Cele i rezultaty nauczania z użyciem różnych podejść
- co?
 - kompetencje kulturowe, m.in.:
 - kompetencja interkulturowa / interkulturowa kompetencja komunikacyjna (Zarzycka 2002);

- kompetencja różnokulturowa (zob. Coste, North, Sheils, Trim 2003);
 - kompetencja socjolingwistyczna, socjokulturowa i realioznawcza (Miodunka, red. 2004; Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek, red. 2011);
 - kompetencja literacka (Czerkies 2012b);
 - wrażliwość interkulturowa (Zarzycka 2008b);
 - [skuteczny] dialog międzykulturowy / skuteczna komunikacja międzykulturowa (Zarzycka 2008b);
 - *kto?*
 - rozmówca interkulturowy (Zarzycka 2008b; za: Kramersch 1998);
 - mediator kulturowy – termin, który można utożsamić z pojęciem rozmówcy kulturowego (Zarzycka 2018a).
7. Nazwy glottodydaktycznych projektów kulturowych (wszystkie zamierzone, niewieńczone)
- leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców; zob. wczesne publikacje pomysłodawców tego projektu (Zarzycka, Jelonekiewicz 2004; Zarzycka 2004b); por. kolejny pomysł słownika tego rodzaju (Kułał 2020);
 - słownik polskich egzotyzmów (Przybylska 2005);
 - testowanie kultury na egzaminach certyfikatowych z JPJO – pilotaż zadań tego rodzaju przeprowadzony został w fazie wstępnej przygotowań egzaminów, a zadania próbne wydane w wewnętrznych materiałach roboczych PKPZJPJO.
8. Treści kulturowe
- realia (oddzielane od kultury) (Gębał 2006);
 - kanon kultury/kulturowy w nauczaniu JPJO (Garncarek, Kajak, Zieniewicz, red. 2010);
 - kultura popularna w nauczaniu JPJO (Garncarek, Kajak, red. 2012);
 - tekst literacki, tekst poetycki, aforyzm w nauczaniu JPJO (m.in. monografie: Czerkies 2012b, Próchniak 2012, Trębska-Kerntopf 2015);
 - katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realioznawczych (zob. Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek, red. 2011).
9. Modelowanie pojęcia kanonu literackiego w glottodydaktyce polonistycznej

Poniższe frazy pochodzą z tytułów artykułów opublikowanych w tomie zbiorowym *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej* (Garncarek, Kajak, Zieniewicz, red. 2010).

- *Kanon, kompendium czy przestrzeń [...]* (Garncarek 2010);

- *Zamiast kanonu. Byrama, Kramsch i Rysager. Koncepcje nauczania kultury i języka [...]* (Zarzeczny 2010);
- *W poszukiwaniu kanonu kultury polskiej: ślepy zaułek czy droga przez las?* (Kowalewski 2010);
- *Kanon możliwy, kanon konieczny, kanon normatywny?* (Zieniewicz 2010);
- *Kanon kultury zakrzepły w języku* (Paździo 2010).

Udzielając odpowiedzi na pytanie o umiejscowienie kanonicznych treści kulturowych, autorzy wskazywali również m.in. na: teksty kultury (filmy, dramaty), socjoznawstwo, przestrzeń miejską czy zachowania językowe Polaków, polskie kulturemy.

Z powyższego przeglądu wynika, że autorzy w swoich publikacjach zobrazowali dylematy związane zarówno ze zdefiniowaniem pojęcia „kanonu kulturowego”, jak też z akceptacją określonego – czy jakiegokolwiek – kanonu kultury polskiej w nauczaniu polszczyzny jako języka nierodzimego. Mimo to autorom w dyskusji, która została udokumentowana w warszawskim tomie pokonferencyjnym, udało się wyznaczyć przestrzenie, które mogą stać się przedmiotem uwagi dydaktyków JPJO. Wśród autorów nie było jednak zgody na to, by opracowywać „kulturową” podstawę programową.

10. Inne, nieodnotowane w p. 1–9, frazy odnoszące się do roli i miejsca kultury w nauczaniu lub uczeniu się języka polskiego jako nierodzimego

- *język a kultura* (Burzyńska 2002) – podtytuł monografii;
- *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego?* – tytuł artykułu Władysława Miodunki (2004), inicjujący ważną polonistyczną debatę glottokulturoznawczą (Miodunka, red. 2004); autor polemizuje z tezami zawartymi w pracy Anny Burzyńskiej (2002);
- „uwodzić kulturą”; zob. „Nauczamy języka, a kulturą próbujemy uwodzić” (Garncarek 2006, 11);
- *Lingwakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”* (Zarzycka 2004a) – tytuł artykułu;
- *Kultura polska jako obca?* (Kowalewski 2011) – tytuł książki;
- *Kultura polska. Silva rerum* (Cudak, Tambor, red. 2002) – tytuł monografii zbiorowej;
- *Językowa wyobraźnia etnograficzna w glottodydaktyce* (Garncarek 2012) – tytuł artykułu, w którym autor promuje koncepcje Paula Willis;
- *Forsycja i czeremcha, magnolia i miłorząb – o potrzebie opisywania mojego świata w języku polskim* (Sekiguchi 2004) – tytuł artykułu;

- *Polska jest przede wszystkim historyczna* (Sekiguchi 2012) – tytuł artykułu, w którym polonista z Tokio pisze o wizerunku Polski w Japonii, opierając swoje refleksje przede wszystkim na analizie podręczników szkolnych i badaniach dziejów Polski w Japonii¹;
- *Ukryty program nauczania* [...] – fraza, która pojawiła w tytule monografii (Stankiewicz, Żurek 2014); oznacza ona treści pozajęzykowe obecne w procesie nauczania języków obcych, nadające kształceniu wymiar kulturowy (Stankiewicz, Żurek 2014, 12).

Podsumowanie

O nośności danego słowa kluczowego lub kluczowej frazy decyduje jego forma, pewna wieloznaczność, symboliczność i przydatność odczuwana przez członków danej wspólnoty dyskursywnej, a do pewnego stopnia także moda. Słowo klucz służy do otwierania: przestrzeni mentalnych, emocjonalnych, poznawczych, nowych ścieżek badawczych.

Najwięcej kluczowych pojęć i projektów napędzających glottokulturoznawstwo polonistyczne ostatniego ćwierćwiecza pojawiło się w pierwszej dekadzie XXI w. (lata 2000–2010). Do pojęć, które w największym stopniu przyczyniły się do otwarcia nowych sposobów profilowania refleksji kulturoznawczej w glottodydaktyce polonistycznej moim zdaniem należą²: lingwakultura, leksykultura, rozmówca interkulturowy, mediator kulturowy, kanon kultury polskiej, przestrzeń kulturowa, adres kulturowy, ukryty program nauczania oraz nazwy podejść do nauczania kultury. Są to pojęcia, które wypłynęły podczas: refleksji autorów prac nad ustaleniem relacji między językiem a kulturą, przedstawianiem walorów podejścia interkulturowego w nauczaniu JPJO oraz w trakcie dyskusji nad wartościami kultury polskiej oraz światowej, a także sposobami umieszczania ich w procesie glottodydaktycznym.

W drugiej dekadzie XXI w. niektóre pojęcia i powiązane z nimi koncepcje były rozwijane i promowane w publikacjach o charakterze praktycznym, m.in. w najnowszych podręcznikach wydawanych przez ośrodki akademickie i szkoły językowe oraz w programach nauczania. Na przykład Krakowskie *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska, Lipińska, Rabiej, Seretny, Turek, red. 2011) zawierają części: katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizacyjnych oraz zalecenia odnoszące się do rozwijania kompetencji socjolingwistycznej, socjokulturowej, realizacyjnej i interkulturowej.

¹ Oba artykuły Tokimasy Sekiguchiego były prezentowane na konferencjach glottodydaktycznych w Polsce.

² Mój wybór nie jest, oczywiście, jedynym możliwym. Zachęcam innych glottokulturoznawców do dyskusji.

W rozdziale 10. *Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* (Gębał, Miodunka 2020, 327–352) autorzy skupili się przede wszystkim na opisie kompetencji kulturowych i podejść do nauczania kultury, akcentując ważną rolę podejścia inter- oraz transkulturowego, jak też ukrytych programów w nauczaniu.

Niektóre z projektów, jak leksykony kultury i słownik egzotyzmów polskich, nie zostały dotąd zrealizowane. Jednak nie znaczy to, że zamysły te pozostały bez echa. Koncepty związane z przygotowaniem słowników szczegółowo opisano w licznych pracach (przedstawiono m.in. makrostrukturę i mikrostrukturę słowników oraz listę haseł) i z pewnością są ważnym wkładem do refleksji kulturoznawczej w glottodydaktyce polonistycznej, stanowiąc chociażby punkt wyjścia do planowania zajęć czy podręczników.

Warto się zastanowić, co nowego w glottokulturoznawstwie polonistycznym narodziło się w ostatnich latach. Czy badaczy ciekawią nowe teorie? W ostatnio opublikowanych artykułach widać zainteresowanie zagadnieniem obrazowania Polski i polskości w pracach napisanych przez cudzoziemców (zob. np. Smoleń-Wawrzusiszyn 2020; Zych 2021). Aktualnymi, ciągle rozwijanymi wątkami są teorie i analizy odnoszące się do komunikacji międzykulturowej i transkulturowej oraz działań mediacyjnych.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na nowatorski i bogaty pod względem merytorycznym artykuł Garncarka (2021) *Adres kulturowy w nauczaniu języka obcego*. Autor w centrum swoich rozważań stawia zagadnienia związane z geografją kulturową, której celem jest „mapowanie” naszego świata (Garncarek 2021, 306) w glottodydaktyce polonistycznej. Jeśli jego rozumienie „przestrzeni kulturowej” w nauczaniu JPJO było niekiedy poddawane krytyce ze względu na pewne niejasności definicyjne, inaczej jest już ze sformułowanym przez tego autora kluczowym pojęciem „adresu kulturowego”. Garncarek rozwija je, proponując dwa schematy: krąg pierwszy, na który składają się językowe nośniki kultury (zagadnienia lingwakulturowe), czyli kulturemy, idiomy, związki frazeologiczne, rytuały językowe, onomastyka, zwroty adresatywne, zwroty grzecznościowe; krąg drugi, tworzony przez teksty kultury. Wyróżniłam ten głos w podsumowaniu niniejszej pracy, gdyż Garncarek, nawiązując do ważnych debat, które toczyły się wcześniej w środowisku glottodydaktyków polonistycznych, twórczo rozwija najważniejsze jej wątki, proponując konkretne modele wprowadzania wartości kulturowych do dydaktyki języków obcych³.

3 Warto dodać, że „adres kulturowy” stał się jednym z ważnych pojęć glottokulturoznawczych, które autor omawia w niedawno wydanej monografii (zob. Garncarek 2022).

Ważnym i nadal eksplorowanym polem jest kultura popularna (zob. Kajak 2020). Zainteresowanie zyskują tematy związane z promocją kultury polskiej i odnoszące się do nich pojęcia i frazy: „kultura cyfrowa” i „technologie cyfrowe w promocji języka polskiego” (zob. Miodunka, Tambor, red. 2018).

Kończąc swoje rozważania, chciałabym zwrócić uwagę na pojęcia warte upowszechnienia. Są to:

1. kultura polszczyzny jako języka docelowego/nauczanego w miejsce mało przyjaznego sformułowania „kultura polska jako obca”;
2. glottokulturoznawca (polonistyczny) – ‘badacz zagadnień kulturowych związanych z procesem glottodydaktycznym’, inaczej: glottodydaktyk zajmujący się badaniem zagadnień kulturowych/kulturoznawczych;
3. glottokulturolog – jako synonim określenia glottokulturoznawca;
4. glottokultura – ‘kultura wyłaniająca się w procesie glottodydaktycznym’; pojęcie zbudowane na wzór określeń funkcjonujących już w polonistycznym obiegu naukowym pojęć lingwakultury i leksykultury.

Uważam, że szczególnie wymienione tu złożenia z członem „glotto-” oraz członami derywowanymi od wyrazu „kultura” mogą stać się wygodnymi w użyciu zamiennikami dotychczas używanych określeń. Podkreślają one dodatkowo fakt, że dotyczą właśnie dydaktyki języka nierodzimego.

Podsumowując, widzę w jasnych barwach rozwój glottokulturoznawstwa jako ważnej subdyscypliny naukowej glottodydaktyki polonistycznej i sama jestem ciekawa, jakie słowa klucze będą ilustrowały i wyznaczały jej rozwój w kolejnej dekadzie.

Bibliografia

- Agar M., 1994, *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, New York: William Morrow and Company, Inc.
- Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Dybiec J., Piotrowska M., red., Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”.
- Brzozowska A., 2020, *Skrzydlate słowa w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 483–494.
- Brzozowska A., 2021, *Skrzydlate słowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, nieopublikowana praca magisterska przygotowana na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego pod kierunkiem dr hab. Grażyny Zarzyckiej, prof. UŁ.
- Burkhardt H., 2008, *Kulturomy i ich miejsce w teorii przekładu*, „Język a Kultura”, t. 20, s. 197–211.

- Burzyńska A.B., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura” w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Komorowska H., red. nauk., przeł. Martyniuk W., Warszawa: Wyd. Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Cudak R., 2021, *Literatura w zagranicznej promocji języka i kultury polskiej*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków: Universitas, s. 385–405.
- Cudak R., Tambor J., red., 2002 *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice: Śląsk – Szkoła Języka Polskiego i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego.
- Czerkies T., 2012a, *Kultura jako przestrzeń ścierających się dyskursów i negocjowania znaczeń. O nauczaniu języka polskiego jako obcego opartym na etnografii mówienia oraz filozofii konfliktu*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, s. 23–34.
- Czerkies T., 2012b, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Fleischer M., 2003, *Polska symbolika kolektywna*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Twp.
- Galisson R., 1988, *Culture and lexiculture partagée: les mots comme lieux d’observation des faits culturels*, „ÉLA. Études de linguistique appliquée”, N° 69, s. 4–90.
- Garncarek P., Kajak P., red., 2012, *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego.
- Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., 2010, *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego.
- Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa: DiG.
- Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Garncarek P., 2010, *Kanon, kompendium czy przestrzeń – o nie tylko polskich problemach z nauczaniem cudzoziemców rodzimej kultury*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 13–18.
- Garncarek P., 2012, *Językowa wyobraźnia etnograficzna w glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, s. 9–22.
- Garncarek P., 2021, *Adres kulturowy w nauczaniu języka obcego*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego*, Kraków: Universitas, s. 95–312.
- Garncarek P., 2022, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Gębal P., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Gębal P., 2006, *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 243–280.
- Gębal P., 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków: Univeristas.
- Góral I., 2010, *Kulturowe zachowania językowe w wybranych materiałach nauczania i certyfikacji języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 149–152.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., red., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kajak P., 2012, *JPJO 2.0*, w: Garncarek P., Kajak P., red., *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 19–26.
- Kajak P., 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa: Polonicum, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kowalewski J., 2010, *W poszukiwaniu kanonu kultury polskiej: ślepy zaułek czy droga przez las?*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 27–52.
- Kowalewski J., 2011, *Kultura polska jako obca?*, Kraków: Jerzy Kowalewski.
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch C., 1998, *The Privilege of the Intercultural Speaker*, w: Byram M., Fleming M., ed., *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 16–32.
- Ligara B., 2008, *Leksykultura w ujęciu Roberta Galissona a nauczanie kompetencji kulturowej*, w: Miodunka W.T., Seretny A., red., *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 51–62.
- Ligara B., 2009, *Perspektywa kulturoznawcza nauczania kodu: teoria leksykultury Roberta Galissona*, w: Miodunka W.T., red., *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków: Universitas, s. 119–145.

- Kułał B., 2020, *Hasło z planowanego „Leksykonu emblematów kultury polskiej” a praktyka glottodydaktyczna. Propozycje rozwiązań*, „Acta Universitas Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 307–322.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Łaziński M., 2016, *Słowa klucze polskiego dyskursu publicznego. Słowa dnia i słowa roku*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 3, s. 75–94.
- Łątka E., 2012, *Czy mówienie o emocjach w języku obcym jest możliwe? O potrzebie rekonstruowania skryptów kulturowych wyrażania emocji dla glottodydaktyki polszczyzny*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 19, s. 35–44.
- Miodunka W.T., Tambor J., red., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan perspektywy*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Miodunka W.T., 2004, *Czy kultura była traktowana po macoszemu? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, w: Miodunka W.T., red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków: Universitas, s. 13–36.
- Miodunka W.T., red., 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków: Universitas.
- Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana.
- Paździo J., 2010, *Kanon kultury zakrzepły w języku*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 163–174.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- „Postscriptum Polonistyczne”, 2008, nr 1.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin: Wyd. KUL.
- Przybylska R., 2005, *Projekt słownika egzotyzmów polskich dla cudzoziemców*, w: Garncarek P., red., *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 290–294.
- Rabczuk A., 2019, *Czy mogę odczuwać „hygge”, jeśli w polszczyźnie nie ma takiego wyrazu? O (nie)przekładalności emocji w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 443–470.
- Rudziński G., 2010, *Rankingi fenomenów polskiej kultury autorstwa studentów specjalizacji Nauczanie Języka Polskiego jako Obcego*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 207–214.

- Trębska-Kerntopf A., 2015, *Aforyzm w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Sekiguchi T., 2004, *Forsycja i czeremcha, magnolia i miłorząb – o potrzebie opisywania mojego świata w języku polskim*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław: Wyd. WTN, s. 37–44.
- Sekiguchi T., 2012, *Polska jest przede wszystkim „historyczna”*, „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia”, R. 2010/2011, s. 55–64.
- Smoleń-Wawrzusiszyn M., 2020, *Emblematy kultury polskiej z perspektywy cudzoziemców*, „Acta Universitas Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 323–338.
- Stankiewicz K., Żurek A., 2014, *Ukryty program nauczania polskiego i niemieckiego jako języków obcych. Konteksty kulturowe*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Wierzbicka A., 2007, *Słowa kluczowe. Różne języki – różne kultury*, przeł. Duraj-Nowosielska I., Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2004, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, Kapfenberg: European Centre for Modern Languages – Council of Europe Publishing, http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004_Zarate.pdf [dostęp: 28.01.2020].
- Zarzewny G., 2010, *Zamiast kanonu. Byrama, Kramsch i Rysager koncepcje nauczania kultury i języka*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 19–26.
- Zarzycka G., Jelonkiewicz M., 2004, *Indeks haseł do małego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców*, w: Miodunka W.T., red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków: Universitas, s. 161–171.
- Zarzycka G., 2000a, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zarzycka G., 2000b, *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, w: Mazur J., red., *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*, Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 69–82.
- Zarzycka G., 2002, *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 12, s. 11–42.
- Zarzycka G., 2004a, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław: Wyd. WTN, s. 435–445.
- Zarzycka G., 2004b, *Mały leksykon kultury polskiej dla cudzoziemców. Opis koncepcji*, w: Miodunka W.T., red., *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*.

- Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne, Kraków: Universitas, s. 151–160.
- Zarzycka G., 2008a, *Kultura, lingwakultura, socjokultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, Kraków: Universitas, s. 143–160.
- Zarzycka G., 2008b, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: Miodunka W.T., Seretny A., red., *Poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 63–77.
- Zarzycka G., 2010, *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 121–142.
- Zarzycka G., 2012, *Kultura popularna w polskich skrzydlatych słowach*, w: Garncarek P., Kajak P., red., *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytet Warszawski, s. 205–220.
- Zarzycka G., 2018a, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: Potasińska P., Stasieczek-Górna M., red., *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce...”*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zarzycka G., 2018b, *Podejście interkulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Bilans i perspektywy*, w: Achteлик A., Graboń K., red., *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 534–548.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturomy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnolingwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 425–442.
- Zarzycka G., 2021, *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków: Universitas, s. 313–340.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Zieniewicz A., 2010, *Kanon możliwy, kanon konieczny, kanon normatywny?*, w: Garncarek P., Kajak P., Zieniewicz A., red., *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa: Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, s. 65–72.
- Zych J., 2021, *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej za pomocą książek o Polsce napisanych przez cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 75–92.

Grażyna Zarzycka – dr hab., prof. UŁ, pracuje w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej na Wydziale Filologicznym UŁ, w swoich pracach bada uwarunkowania procesu nauczania języka polskiego jako obcego oraz związki między językiem a kulturą. Ważnym zagadnieniem w jej badaniach jest dyskurs medialny na temat różnych grup cudzoziemskich oraz dyskurs glottodydaktyczny. Promuje podejście interkulturowe i lingwakulturowe w nauczaniu języków obcych. W latach 1993–1997 była stypendystką Fundacji Kościuszkowskiej w DePaul Univeristy w Chicago, a w latach 2009–2014 dyrektorką Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ. Jest redaktorką naczelną czasopisma „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, członkinią Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz ekspertką NAWA. Uczestniczy w pracach Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju Rady Języka Polskiego oraz Stowarzyszenia „Bristol”.



Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego – w stronę profesjonalizacji

W opublikowanym w 1996 r. raporcie Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI w., zatytułowanym *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przygotowanym dla UNESCO pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, zdefiniowano na nowo misję edukacji. Powinna ona skupiać się wokół czterech celów kształcenia, którymi są: 1) uczyć się, aby wiedzieć; 2) uczyć się, aby działać; 3) uczyć się, aby żyć wspólnie; 4) uczyć się, aby być. Analizując współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO), warto udzielić odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu ich edukacja uwzględnia cele określone w raporcie UNESCO.

W artykule przyjrzymy się celom edukacji określonym w raporcie Delorsa, roli nauczającego w świetle wiodących koncepcji nauczania języków w XX w., a także zmieniającym się oczekiwaniom wobec nauczycieli, aby następnie przeanalizować główne koncepcje kształcenia nauczycieli i stan kształcenia glottodydaktyków polonistycznych.

Cztery filary wiedzy

W raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (Delors 1996) wskazano misję edukacji, która powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, będących filarami wiedzy. W raporcie czytamy: „Edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglować” (Delors 1996, 1). Cytat ten zawiera główne założenia Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. Dzięki nauce mamy wiedzieć (dysponować mapą i busolą), działać (żeglować), żyć wspólnie

(żeglowanie to czynność wykonywana zazwyczaj nie w pojedynkę) i być (to obszar kumulujący trzy pozostałe).

Pierwszy filar edukacji to uczyć się, aby wiedzieć.

Według autorów raportu ten rodzaj uczenia się ma służyć opanowaniu narzędzi wiedzy. Można go określić celem ludzkiego życia, gdyż „jego istotą jest radość, jaką daje rozumienie, poznawanie i odkrywanie” (Delors 1996, 2). Ujęcie koncepcji zdobywania wiedzy w taki sposób jest ważne, prowadzi bowiem do rozumienia otaczającego nas świata, jego odkrywania oraz lepszego poznania. Autorzy raportu podkreślają, że: „Proces uczenia się nigdy nie jest zakończony i może go wzbogacić każde doświadczenie” (Delors 1996, 3), co wskazuje, iż kształcimy się przez całe życie – także na etapie aktywności zawodowej, gdy zdobywamy kolejne doświadczenia wzmacniające nasze kompetencje. Za kluczowe uznać można połączenie procesu edukacyjnego z pracą, ale nie tą wykonywaną automatycznie, powtarzalną, a taką, która powinna być źródłem wiedzy, okazją do doksztalcenia się: „W tym znaczeniu [proces uczenia się] łączy się coraz częściej z pracą, w miarę jak traci ona swój rutynowy charakter” (Delors 1996, 3).

Drugi filar edukacji to uczyć się, aby działać.

Wiąże się on z kwestią kształcenia zawodowego: jak nauczyć stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, a co jeszcze istotniejsze – jak przystosować edukację do przyszłej pracy, czyli m.in. jakie programy kształcenia tworzyć, aby przygotowały ekspertów, będących w stanie sprostać współczesnym oczekiwaniom? W tym kontekście Delors podkreśla różnicę pomiędzy pojęciem kwalifikacji i kompetencji. Obecnie bardziej pożądane przez pracodawców są kompetencje, w mniejszym zaś stopniu same kwalifikacje, które często nie wystarczają do efektywnego wypełniania stojących przed nami zadań. Według Delorsa (1996, 4) kompetencje to „swoisty koktajl właściwy każdej jednostce, składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania decyzji, zamiłowania do ryzyka”. W obecnym świecie poza technicznymi kwalifikacjami, należy wykształcić także inne kluczowe umiejętności, pozwalające radzić sobie w nieprzewidywalnych okolicznościach i twórczo reagować na zastane wyzwania. Takich specjalistów ceni rynek pracy. Nie technologów, ale ekspertów umiejących wielowymiarowo patrzeć na swoją pracę, swoją misję i odpowiedzialnie wykonywać powierzone im zadania.

Trzeci filar edukacji to uczyć się, aby żyć wspólnie.

Ten aspekt uczenia się jest niewątpliwie jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji. Autorzy raportu ujawniają dwie płaszczyzny edukacji XXI w.: „stopniowe odkrywanie innego” (Delors 1996, 6), rozumiane jako ukazywa-

nie różnorodności gatunku ludzkiego w celu budowania tolerancji, oraz – w drugim wymiarze – zaangażowanie się we wspólne projekty, co jest skuteczną metodą unikania lub rozwiązywania konfliktów. Aspekt ten można rozwijać w formule nauki przez całe życie. Dążenie do zgodnego „życia wspólnego” powinno stanowić ważny cel, szczególnie w obecnej sytuacji migracyjnej w Europie i na świecie.

Czwarty filar edukacji to uczyć się, aby być.

Ostatni filar wiedzy ogniskuje w sobie to, co najistotniejsze dla człowieka – celem głównym jest wszechstronny rozwój jednostki poprzez kształtowanie samodzielnego i krytycznego myślenia oraz wypracowywanie niezależności opinii i sądów. Tak uformowana jednostka będzie w stanie swobodnie i niezależnie od okoliczności decydować o podejmowanych działaniach. To „bycie” ma w XXI w. wymiar globalny – ma pozwolić każdemu zrozumieć otaczający go świat, móc w nim świadomie funkcjonować, czuć się jego odpowiedzialnym uczestnikiem.

Raport ujawnia istotną rolę edukacji: zdobywamy wiedzę przez całe życie, ciągle rozbudowując swoje kompetencje dzięki podejmowanym działaniom i doświadczeniom codziennej pracy. Nie może nam też umknąć aspekt społeczny nauki ku budowaniu wspólnoty i angażowaniu się w kolektywne działania na rzecz swojego otoczenia.

Wizja przedstawiona w raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* miała inspirować i ukierunkowywać reformy edukacyjne, zarówno w zakresie opracowywania programów, jak i definiowania nowej polityki pedagogicznej. Warto zadać sobie pytanie, czy system kształcenia lektorów JPJO odpowiada czterem filarom wiedzy. Ważne byłoby, aby współcześnie tworzone systemy edukacyjne umożliwiały ów rozkwit jednostki, o którym mówi raport – aby każdy, realizując się w wybranym zawodzie, mógł stale spełniać swoje marzenia, co pozwoliłoby osiągnąć wspomnianą przez Delorsa radość płynącą z rozumienia, poznawania i odkrywania.

W omówionych w kolejnej części artykułu koncepcjach nauczania języków obcych uwzględnione zostaną zadania i role nauczających.

Nauczający w świetle koncepcji nauczania języków obcych

Rozwijane współcześnie koncepcje dydaktyki języków obcych obejmują m.in. kwestie kompetencji osób uczących się oraz zwykle są skoncentrowane na samym uczniu jako podmiocie procesu dydaktycznego. W analizach brana jest pod uwagę także perspektywa nauczających, co prowadzi do modyfikowania i aktualizowania systemu kształcenia nauczycieli. Tworzone teorie kształcenia, a w ślad za nimi paradygmaty nauczania języków, były często wynikiem wpływu tendencji obowiązujących w psychologii i pedagogice (Gębał 2019, 98).

Początek znaczących transformacji we współczesnej edukacji wiąże się z powstaniem humanistycznej koncepcji uczenia się Abrahama Maslowa i Carla Rogersa, która była reakcją na ograniczenia behawioryzmu, ocenianego jako nurt zbyt technokratyczny i ponad miarę skostniały w praktyce edukacyjnej. Obaj twórcy psychologii humanistycznej postrzegali człowieka jako istotę dążącą do realizowania swoich potencjalnych możliwości. Ich analizy nie ograniczały się do obszaru psychologii – wiele swoich prac i koncepcji poświęcili także edukacji. Maslow napisał: „Całe życie jest edukacją, każdy jest nauczycielem i każdy jest zawsze uczniem” (za: Knowles, Holton III, Swanson 2009, 51). Warte uwagi jest podkreślenie permanentnego charakteru procesu uczenia się – niekończącej się edukacji każdego człowieka.

Wywodząca się z nurtu humanistycznego koncepcja kształcenia „wyzwalającego” Rogersa, akcentuje rolę autentycznych przeżyć uczącego się, jego potrzeb i doświadczenia. Uczenie się „wyzwalające”, będące celem współczesnej edukacji, stawiane jest w opozycji do przekazywania wiedzy statycznej, czy to faktograficznej. Proces kształcenia, zdaniem Rogersa, powinien być dynamiczny, powinien zakładać umiejętność reagowania na zmiany, a także zachęcać i uczyć refleksyjnego myślenia.

Mimo iż z psychologii humanistycznej nie zrodziła się bezpośrednio usystematyzowana koncepcja nauczania i uczenia się, to trzeba przyznać, że odciśnęła ona swoje piętno na rozwijającej się i ewoluującej pedagogice. Istotnym rezultatem humanistycznego podejścia do edukacji jest zwrócenie uwagi na budowanie relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Pedagog powinien zadbać o odpowiednią, sprzyjającą nauce atmosferę poprzez zagwarantowanie uczącym się poczucia bezpieczeństwa i, co innowacyjne, zachęcanie uczniów do aktywności, która zapewni ugruntowanie zdobywanej wiedzy. Koncepcje nauczania przez działanie pozostają do dziś w kręgu zainteresowań dydaktyków. Ucznia włącza się coraz aktywniej w proces nauki z korzyścią dla efektów kształcenia. Rolą nauczyciela nie jest już jedynie mechaniczne podawanie wiedzy, a maksymalne usprawnianie procesów edukacyjnych, m.in. poprzez coraz aktywniejszy udział uczącego się w procesie dydaktycznym.

Aby przeanalizować rolę nauczającego, warto dokonać krótkiego przeglądu założeń paradygmatów dominujących w procesach edukacyjnych XX wieku. Przyjrzymy się trzem głównym teoriom kształcenia z uwzględnieniem zadań nauczyciela: behawioryzmowi, kognitywizmowi oraz konstruktywizmowi.

Behawioryzm rozwinął się w USA na początku XX wieku. Uczący się postrzegany był przez pryzmat jego reakcji na bodźce zewnętrzne. Uczenie to proces przystosowywania się do środowiska polegający na zmianie nawyków

i zachowań – na zasadzie schematu *bodziec–reakcja*. W nauczaniu języków obcych behawioryzm jest kojarzony z powstałą w latach 40. XX w. metodą audiolingwalną bazującą m.in. na stosowaniu dryli językowych w celu wyrobienia nawyku tworzenia właściwych form językowych.

Rola nauczyciela w podejściu behawiorystycznym była jasna: to on był źródłem wiedzy i transmitował ją w stronę ucznia. Obowiązkiem nauczyciela była natychmiastowa korekta pojawiających się błędów; był on odpowiedzialny za taką organizację lekcji, aby stymulować ucznia do poprawnych reakcji. Nauczyciel nie wnikał w wewnętrzne procesy zachodzące po stronie ucznia, nie leżało to w sferze jego zainteresowań.

Kognitywizm powstał jako zaprzeczenie metody audiolingwalnej. Nauczanie w myśl tej koncepcji bazowało na procesie budowania wiedzy poprzez stymulowanie myślenia. Proces ten jest skutkiem „konfliktu poznawczego”, wywołanego przez konfrontację wiedzy posiadanej z wiedzą nową. Istotą procesu uczenia się stało się przetwarzanie informacji, rozumiane jako ich pasywne przyjmowanie i kumulowanie zdobytej w ten sposób wiedzy. Kognitywizm wniósł do dydaktyki refleksję dotyczącą strategii stosowanych przez uczących się w procesach poznawczych. W ramach tego podejścia rolą nauczającego jest takie zaprojektowanie procesu dydaktycznego, aby uczeń mógł na tyle zaangażować się i skupić, by zapewniło to skuteczną percepcję, rozumienie i zapamiętywanie materiału.

Konstruktywistyczne spojrzenie na procesy uczenia się i nauczania ugruntowały badania psychologów poznawczych, już od lat 70. XX w. wskazujące, iż uczestnicy procesu kształcenia nie są jedynie pasywnymi odbiorcami informacji. Uczący się aktywnie uczestniczą w konstruowaniu swojej wiedzy, budują umiejętności poprzez interakcję ze środowiskiem. Proces dydaktyczny zakłada podejmowanie przez nich działań, dzięki czemu nabywają nowych umiejętności, a nauka jest reorganizacją istniejących struktur myślowych. Konstruktywistyczna perspektywa spowodowała, iż uczenie się nie jest już postrzegane jako zwykle zapamiętywanie informacji i przyswajanie wiedzy, ale jako ich aktywna interpretacja. Uczący się wyróżnia się refleksyjnością i w sposób aktywny samodzielnie buduje swoją wiedzę. W dobie konstruktywizmu rezygnuje się z technik transmisyjnych na rzecz modelu działania zadaniowego. Zatem konstruktywistyczny nauczający to pedagog świadomy swojej roli, potrafiący inspirować i wspierający autonomię uczniów.

Zmiany koncepcji nauczania spowodowały przesunięcie punktu ciężkości z programu nauczania na osobę uczącego się oraz jego potrzeby, oczekiwania i strategie uczenia się, ale także modyfikowały rolę nauczyciela. Początkowo

nastąpiła swego rodzaju degradacja roli nauczającego w kontekście wcześniejszej pozycji głównego dysponenta wiedzy, przekazującego ją – nauczyciel przestaje być wszechwiedzącym specjalistą, dominującym nad uczącymi się. Nadal jednak jego rola pozostaje kluczowa w efektywnym procesie nauczania języka: to on musi posiadać odpowiednie kompetencje, aby zarządzać procesem dydaktycznym, od niego zależy budowanie i utrzymanie motywacji uczących się, to on uczy ich autonomii, czuwa nad kierunkowym rozwojem ucznia.

Oczekiwania wobec nauczającego

W dobie rosnącego znaczenia nauczania języków obcych, zadania i role lektorów można postrzegać w wymiarze ogólnopedagogicznym, psychologicznym, a także glottodydaktycznym – pamiętając, iż glottodydaktyka, a w szczególności glottodydaktyka polonistyczna, to stosunkowo młoda nauka, budująca swoją autonomię w ciągu ostatnich dekad.

Badacze zwracają uwagę na konieczność stałego dokształcania nauczycieli, co wymuszają zmiany społeczne i rosnące oczekiwania wobec nauczających. Jolanta Szempruch mówi wręcz o redefinicji roli nauczyciela, a także o aktywności zawodowej, w której „ustawiczny rozwój zawodowy i osobowy oparty na fachowej wiedzy, doświadczeniu i kompetencjach [...] wpływa w znacznym stopniu na skuteczność pracy nauczycielskiej” (Szempruch 2013, 8).

Henryka Kwiatkowska (2008) zwraca uwagę na ewolucję pojęcia „nauczyciel”, a także na zmieniającą się jego rolę na przestrzeni wieków. Zmieniał się wszak ideał dydaktyka. Zawsze wymagano od niego wiedzy z dziedziny, której nauczał, lecz z czasem nie był to wystarczający zakres kompetencji. Zaczęto dostrzegać wagę znajomości metod i sposobów nauczania, a także umiejętności pracy z konkretnym uczniem. Zadawano sobie pytanie: czy nauczanie to bardziej sztuka, czy technika? Rodziło to kolejne wątpliwości dotyczące zawodu nauczyciela – postrzeganego jako nabyta umiejętność lub jako misja bazująca na indywidualnych zdolnościach i talencie. Kwiatkowska prezentuje rys historyczny: od starożytności, kiedy jedynym oczekiwaniem wobec pedagoga była znajomość materii nauczanej, a sposób jej przekazywania łączony był ze sferą daru i talentu, poprzez średniowiecze, gdy kształcenie zaczęło się instytucjonalizować w powstających uniwersytetach i od kiedy odnotowujemy rozwój życia intelektualnego. W XVI w., poza jezuickim kształceniem nauczycieli szkół średnich, nie zauważa się specjalnego rozwoju szeroko pojmowanej dydaktyki. Znaczące zmiany w interesującym nas obszarze przyniósł dopiero XVII w., kiedy to za sprawą Jana Amosa Komeńskiego powstały nowożytne podstawy dydaktyki. Na gruncie polskim w 1773 r. powołano Komisję Edukacji Na-

rodowej, która ustanowiła „stan nauczycielski”. Kształcenie nauczycieli na poziomie akademickim przyniósł XIX wiek. Johannowi Friedrichowi Herbartowi zawdzięczamy przekonanie, „że nauczyciel, aby mógł skutecznie uczyć, powinien znać nie tylko przedmiot, którego naucza, lecz musi także otrzymać odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne oraz opanować określone umiejętności dydaktyczne i wychowawcze” (Kwiatkowska 2008, 26). Od tego momentu datuje się też rozwój psychologii, który doprowadził do szerszego zainteresowania nauczycielem, jego rolą, osobowością, talentem i umiejętnościami pedagogiczno-wychowawczymi. Stąd też głębsza refleksja nad przygotowaniem do zawodu edukatorów – pojawia się idea „wielostronności kształcenia”, wzrastają wymagania i oczekiwania wobec pedagogów. Zaczęto zdawać sobie sprawę z konieczności stałego wzmacniania kompetencji dydaktyków.

Iwona Janowska także opisuje metody tradycyjne, które w centrum lokowały nauczyciela, będącego głównym aktorem na scenie nauczania – to on był „źródłem wiedzy, kontrolował i oceniał pracę i postępy ucznia. Uczeń zaś na ogół pozostawał bierny i podporządkowywał się decyzjom nauczyciela” (Janowska 2019, 340). Wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków rola nauczającego znacznie się poszerzyła: jest on odpowiedzialny za dobór treści nauczania, organizację całego procesu nauki, którego celem jest skuteczne opanowanie języka przez uczącego się. Wiek XXI przynosi ze sobą znaczącą zmianę i zwiększenie zakresu oczekiwanych kompetencji nauczycielskich. Zgodnie z wytycznymi zawartymi w dokumentach Rady Europy: *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków obcych*, *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, przed kształceniem nauczycieli stawia się kolejne wymagania: „Nowe tysiąclecie zrodziło potrzebę kształcenia nauczyciela różnojęzycznego i różnokulturowego, świadomego roli procesów integracji i globalizacji” (Janowska 2019, 340).

Także Elżbieta Zawadzka (2004, 109–307) wskazuje na liczne role, które przypisuje się współczesnym nauczycielom. Mają oni być zarówno ekspertami, wychowawcami, pośrednikami kulturowymi, jak i organizatorami procesu nauczania, moderatorami i doradcami, a także posiadać kompetencje do prowadzenia ewaluacji, być innowacyjnymi oraz sprawdzać się jako badacze i refleksyjni praktycy.

Jak widać, wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym, a także rosnącą świadomością psychologiczno-pedagogiczną, misja nauczyciela i oczekiwania wobec niego znacząco się rozrastają. Nie jest możliwe sprostanie tym wszystkim wymogom poprzez tradycyjne systemy kształcenia. Nauczyciel musi edukować się nie tylko na etapie studiów, ale także w trakcie całej swojej aktywności

zawodowej. Jedyną drogą ku temu jest przyjęcie postawy refleksyjnego praktyka, wrażliwego na swoją codzienną pracę dydaktyczną. Refleksję nad działaniem, refleksję w działaniu, refleksyjną praktykę stawiają jako priorytety twórcy koncepcji kształcenia nauczycieli, którym poświęcona jest kolejna część artykułu.

Kształcenie nauczycieli

Istotnym aspektem kształcenia nauczycieli jest wymiar praktyczny ich przygotowania do wykonywania zawodu, ujęcie pragmatyczne, które sprawia, że dzięki sprawnemu procesowi edukacyjnemu pedagog będzie gotowy do stawienia czoła misji, jaką mu się powierza. Przyjrzymy się zatem koncepcjom szkolenia dydaktyków, kładącym nacisk na praktyczny wymiar kształcenia i nauczania.

Pierwszą z nich jest koncepcja „kształcenia poprzez praktykę” Delli Fish, pracującej w West London Institute of Higher Education. Głównym założeniem jest tu nauczanie poprzez działanie, dzięki któremu możliwe jest zdobycie szerokich umiejętności w złożonym procesie, jakim jest kształcenie nauczycieli. Fish jako podstawę swojej koncepcji wskazuje związek teorii z praktyką. Jednak podważa ona powszechnie uznawane opinie, m.in. że uczenie się (teoria) i działanie (praktyka) to dwie nieprzystawalne względem siebie rzeczywistości, że skuteczną i bezpieczną praktykę powinno poprzedzać gruntowne poznanie teorii, że wiedza teoretyczna leży u podstaw profesjonalizmu nauczyciela oraz że opanowanie wiedzy teoretycznej zapewni skuteczną praktykę (za: Kwiatkowska 1997, 157).

Autorka tej koncepcji opisuje dwa rodzaje czynności w nauczaniu. Pierwszy można określić jako techniczny, bazujący na opanowaniu i wykonywaniu schematycznych czynności, niewymagających wygórowanych umiejętności poprzez odnoszenie się do wzorca i stosowanie poznanej teorii. Drugi to rodzaj nauczania, w którym powielanie schematu jest niewystarczające, wymaga umiejętności wyższych, bardziej intelektualnych. W tym wypadku Fish mówi nawet o zbliżeniu bardziej do sztuki niż do nauki. Autorka zwraca uwagę, iż dla wykształcenia nauczycieli gotowych do podejmowania większych wyzwań konieczna jest wyspecjalizowana ścieżka edukacyjna. W jej koncepcji odróżniamy „uczenie się z praktyki” od „uczenia się poprzez praktykę”. W pierwszym wypadku zdobywanie wiedzy i umiejętności polega na obserwacji działań innych osób, a następnie powtarzaniu ich aż do uzyskania perfekcji – perfekcji w czynnościach rutynowych, nieodbiegających od standardowych sytuacji w procesie dydaktycznym.

Uczenie się „poprzez praktykę” ma dużo ambitniejsze cele. Nie wystarczają tu typowe zachowania i metody pracy nauczyciela. Wymaga się od niego dużo większej kompetencji, wynikającej z refleksji nad własną praktyką. To dzięki

niej przyszły nauczający będzie mógł skuteczniej konfrontować poznaną teorię z rzeczywistymi sytuacjami lekcyjnymi, a pozwala na to jedynie realne działanie. Tylko poprzez samodzielne doświadczanie procesu nauczania można skutecznie pojąć opisane teoretycznie prawdy i tendencje. Inną korzyścią z takiego kształcenia nauczycieli jest wzmacnianie ich gotowości do działania w każdej sytuacji, co nie ogranicza ich do wypełniania przygotowanych wcześniej scenariuszy, w których odpowiednia reakcja jest z góry zaplanowana. Prawdziwą sztuką jest umiejętność właściwego zachowania i gotowość do działania w okolicznościach niestandardowych, w sytuacjach nieprzewidywalnych, w codziennym życiu zawodowym nauczyciela i lektora.

Prawdziwie sensowna praktyka, uwzględniająca złożoność materii nauczania i uczenia się, zaczyna się tam, gdzie reguły tracą zastosowanie, a nauczyciel jest w sytuacji tworzenia nowej zasady (teoria) i nowej normy, czyli sposobu działania (Kwiatkowska 1997, 162).

Podstawą tak tworzonej teorii jest refleksja nad własnym działaniem edukacyjnym, krytyczne spojrzenie na wykonywaną przez siebie pracę. „Budowanie teorii następuje w trakcie praktycznego rozwiązywania problemów” (Kwiatkowska 1997, 163). I możemy mieć pewność, iż tak osadzona teoria jest dużo trwalsza niż sucha wiedza przekazywana w trakcie wykładów i zajęć prowadzonych w ramach programu kształcenia nauczycieli.

Fish idzie jeszcze dalej, twierdząc, że teoria może wynikać z praktyki – postuluje nawet, by na niej budować proces kształcenia, gdyż „formalna teoria jest pożyteczna tylko na tyle, na ile udoskonala realną praktykę” (za: Kwiatkowska 1997, 163). Układ taki pozwoliłby studentom na tworzenie własnych teorii wynikających z praktyki. Efekty takiego kształcenia będą dużo trwalsze niż jedynie prezentowanie teorii i opisywanie klasycznych sytuacji lekcyjnych, niewybiegających poza standardowe zachowania uczniów i nauczycieli.

Podsumowując koncepcję „kształcenia poprzez praktykę”, wróćmy jeszcze do wspomnianego podobieństwa między pracą nauczyciela a sztuką. Fish wskazuje, że: nauka poszukuje reguł, praw, zasad, podczas gdy sztuka zaczyna się tam, gdzie reguły zawodzą; nauka kieruje się ścisłymi planowaniem, sztuka zaś woli spontaniczność; nauka zostaje przy powtarzalnych procesach, sztuka natomiast ma łatwość improwizowania; nauka postrzega ludzi jako odbiorców, sztuka z kolei widzi ich jako negocjatorów nowych znaczeń i poglądów, sposobów rozumienia i interpretacji (za: Kwiatkowska 1997, 158). Niewątpliwie w takim ujęciu nauczyciel to ktoś więcej niż tylko zwykły wykonawca standardowych czynności, których efektem ma być przekazywanie uczniowi informacji. To mistrz, którego zadaniem jest inspirowanie uczących się do zdobywania wiedzy,

poszerzania swoich horyzontów i czerpania praktycznych umiejętności z procesu nauki. A proces przygotowania takiego specjalisty powinien odpowiadać tym wysokim standardom i odzwierciedlać je.

Arthur W. Combs, autor humanistycznej koncepcji kształcenia nauczycieli, teoretyczne założenia czerpie z psychologii humanistycznej. Zgodnie z nią kluczowa w postrzeganiu człowieka jest percepcja własnej osoby, a edukacja nauczycieli – zdaniem Combsa – powinna być źródłem pozytywnych doświadczeń o sobie jako człowieku. Podstawą do budowania motywacji i chęci rozwoju oraz samorealizacji jest poczucie własnej wartości, które należy wzmacniać w procesie kształcenia. Nauczyciel powinien być autentyczny, a to jest możliwe jedynie wtedy, gdy jest pewny własnej wartości. Dydaktyk raczej inspiruje do działania niż narzuca konkretne czynności do wykonania, ważniejsze dla niego jest odkrywanie wiedzy i proces jej zdobywania niż podawanie gotowych prawd i rozwiązań.

Combs w kształceniu kładzie nacisk na proces stawania się nauczycielem, na autopoziowanie, samodzielne kierowanie własnym rozwojem. Kluczem w przygotowaniu pedagoga do pracy nie jest zdobycie konkretnej wiedzy, ale zbudowanie umiejętności korzystania ze swoich kompetencji w celu zapewnienia jak najlepszego rozwoju sobie oraz uczniowi. Proces stawania się nauczycielem zakłada obserwację własnych działań. Combs podkreśla też wagę odkrywania osobistego znaczenia wiedzy dla każdego uczącego się. Proces ten wymaga czasu i obserwacji. Mówiąc o programie nauczania, Combs twierdzi, iż „program kształcenia nie »produkuje« nauczycieli. Byłoby bardziej właściwie powiedzieć, że on ich »zaczyna«” (za: Kwiatkowska 1997, 207).

Program kształcenia powinien pozwolić przyszłemu nauczycielowi odkryć najbardziej skuteczne i odpowiadające mu – jego osobistym preferencjom – metody przekazywania wiedzy, które mają też zapewnić jak najlepszy kontakt z uczniami, lepsze samopoczucie uczącego i uczącego się, powinny motywować do nauki, dzięki czemu zagwarantują lepsze rezultaty. Zatem okres przygotowania nauczyciela do późniejszej pracy powinien koncentrować się na jak najlepszym poznaniu siebie.

Zagadnienie stosunku teorii i praktyki Combs rozwiązuje jednoznacznie, twierdząc, iż „dobra praktyka to taka, która jest zorientowana teoretycznie” (za: Kwiatkowska 1997, 208). Mówi nawet, że na dobrą praktykę wpływ ma wiele elementów, a nie jedynie szeroka wiedza. Podkreśla jednocześnie, że kształcenie nauczycieli często nie jest zorientowane na nauczanie praktyczne, a wiedza jedynie zdobyta na podstawie teorii nie zawsze będzie stosowana. I tu wracamy do odkrywania indywidualnego znaczenia wiedzy, a przede wszystkim umie-

jętności wykorzystania zdobytych informacji w praktyce – każdy musi dojść do tego osobiście, poprzez działanie. Im jest ono bliższe naszym życiowym, realnym problemom, tym łatwiej wiedza zostanie przyswojona i będzie można z niej korzystać.

Kolejną koncepcją, której autorzy zwracają uwagę na zależność teorii i praktyki – a właściwie teorii od praktyki – jest koncepcja „action research” Stephen’a M. Coreya, która powstała jako odpowiedź na nieudane próby reform w dziedzinie edukacji w Wielkiej Brytanii w latach 60. XX wieku. W centrum nowego podejścia postawiono właśnie nauczyciela jako tego, który dzięki swojej wiedzy zbudowanej na podstawie praktyki dydaktycznej może wprowadzić rzeczywiste zmiany.

Podobnie jak w przypadku humanistycznej koncepcji kształcenia, autorzy „action research” twierdzą, iż wiedza narzucona z zewnątrz, bez odniesienia do własnych doświadczeń nauczyciela, ma niewielką wartość w praktyce zawodowej. Kolejnym punktem spójnym z koncepcją Combsa jest podkreślenie niekończącego się, niezamkniętego procesu kształcenia nauczycieli. „Action research” wskazuje na procesualny charakter przygotowywania dydaktyków do wykonywania zawodu, kładąc nacisk na unikalność sytuacji i okoliczności, w jakich pracuje nauczający. Dlatego też konieczne jest skupienie się na własnej aktywności, a nieodzownym zadaniem nauczyciela jest stałe badanie swojej praktyki, co prowadzi do formułowania zasad i teorii działania (za: Kwiatkowska 1997, 169).

Twórcy „action research” odróżniają teorię akademicką (formalną), której motywy powstania są dalekie od pragmatycznego jej wymiaru, od teorii będącej podstawą poznawczą działania nauczyciela. Zdaniem Coreya kształcenie pedagogów nie może bazować na poznawaniu i analizowaniu dzieł opisujących praktykę nauczycielską. Powinno ono przebiegać poprzez aktywne obserwowanie własnej pracy. Tylko dzięki temu dydaktyk będzie w stanie „ulepszać praktykę, a dopiero w następnej kolejności wytwarzać wiedzę” (za: Kwiatkowska 1997, 170). Tym samym koncepcja „action research” przypisuje nauczycielowi wiele funkcji – ma on być nie tylko sprawnym praktykiem, ale i badaczem własnego działania, który na podstawie obserwacji jest w stanie stworzyć teorię edukacyjną. Powinien starać się doskonalić swoje umiejętności, aby dążyć do nauczycielskiego profesjonalizmu. Wartość teorii edukacyjnej zależy od jej relacji z praktyką: jest ona tym wyższa, im szerszy jej wymiar pragmatyczny. Dobrze tłumaczy to Julian Elliott, współautor koncepcji „action research”, który twierdzi, iż „rozumienie nie jest podstawą odpowiedniego działania, lecz działanie stanowi podstawę rozumienia” (za: Kwiatkowska 1997, 173). Słuszność teorii bazuje na jej

użyteczności w aktywności zawodowej nauczyciela. Ukazuje on wagę praktyki w procesie kształcenia następująco: „teoria nie uzyskuje kwalifikacji słuszności przed jej praktycznym użyciem. Praktyka uprawomocnia teorię” (Kwiatkowska 1997, 173). Zatem widzimy, jak olbrzymią wagę ma wykorzystanie zawodowych doświadczeń nauczyciela w programie głębokich reform edukacyjnych. Zmian tych nie dokona się bez transformacji w podejściu do kształcenia pedagogów i przygotowywania ich do roli refleksyjnych praktyków, świadomych potrzeby namysłu nad własnym działaniem i potrafiących taką refleksję przeprowadzić, a następnie wyciągnąć z niej odpowiednie wnioski.

Podsumowując, warto wskazać główne założenie koncepcyjne „action research” jako uznanej metody kształcenia nauczycieli: jest nim przekonanie, że dydaktyk dzięki analizowaniu własnej praktyki uzyskuje prawdziwą świadomość swoich działań, a dzięki temu doświadczeniu i ciągłej obserwacji, której towarzyszy refleksja badacza, odkrywa reguły i prawidłowości, które z kolei usprawniają jego pracę.

Autorki „modułowej koncepcji uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli”, Alicja Kotusiewicz i Henryka Kwiatkowska, podkreślają wagę działania praktycznego w procesie szkolenia pedagogów oraz – podobnie jak w humanistycznej koncepcji kształcenia – kładą nacisk na indywidualność nauczyciela, który powinien być człowiekiem wyróżniającym się niestandardowym podejściem do nauczania.

W koncepcji modułowej praktyka poprzedza budowanie teorii; przyszły nauczyciel w celu zdobycia wiedzy powinien wykonać szereg czynności praktycznych, które mają wywołać różnorodne operacje intelektualne, takie jak: analizowanie, syntetyzowanie, antycypowanie, wnioskowanie, opisywanie, relacjonowanie. Wiedza budowana w ten sposób jest wprost rezultatem wykonywania przez studenta różnorodnych czynności, a nie efektem przyswajania gotowych teorii. Autorki koncepcji modułowej zakładają potrzebę personalizowania celów kształcenia, wierząc, że „człowiek może się w pełni identyfikować z własnymi przedsięwzięciami i angażować w realizację celów własnych, bądź tych, które zostały opracowane z jego udziałem” (Kwiatkowska 1997, 181), czego dowodzą badania psychologiczne. Elementem spójnym koncepcji modułowej z „action research” jest humanistyczne podejście do kształcenia, które koncentruje się m.in. na odkrywaniu indywidualnych znaczeń oraz budowaniu umiejętności interpretacji złożonych zjawisk humanistycznych, co prowadzi do zdobywania wiedzy osobistej.

Kolejną koncepcją, w której praktyka i doświadczenie są punktem wyjścia do zdobywania wiedzy, jest cykl Davida Kolba (1984), który sięga do prac

Johna Deweya powstałych w pierwszej połowie XX wieku. Cykl Kolba określa przebieg czterech etapów nauczania: doświadczenie, refleksja, konceptualizacja, stosowanie. Bazą działania jest doświadczenie poddawane dokładnej obserwacji i analizie. Refleksja ta pozwala na zbudowanie reguł, które podlegają następnie weryfikacji poprzez aktywne zastosowanie i eksperymenty mające na celu jej sprawdzenie w praktyce, co z kolei owocuje kolejnymi doświadczeniami. Tym sposobem cykl rozpoczyna się od nowa i może być powtarzany wielokrotnie. Jest to kolejne podejście, którego podstawą jest działanie, będące w późniejszym etapie bazą do tworzenia założeń teoretycznych weryfikowanych poprzez próbę zastosowania.

Opisane powyżej koncepcje koncentrują się na praktycznym wymiarze procesu kształcenia nauczycieli, podkreślając konieczność uwzględnienia wspomnianych działań w ramach przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy zawodowej. Często pojawia się w tych podejściach koncept refleksji nad działaniem: u Fish jako namysł nad własną praktyką; w ramach „action research” jako przemyślenia badacza, którym powinien być przyszły nauczyciel; w cyklu Kolba zaś jako jeden z czterech opisanych etapów nauczania. Wszystkie te idee powinny prowadzić do wykształcenia profesjonalistów, którzy są w centrum koncepcji „refleksyjnej praktyki” Donalda Schöna. Mówi on o namyśle, o samoświadomości działania jako o podstawie sukcesu profesjonalnej aktywności, podważając kluczową rolę racjonalności technicznej w pracyzawodowej. Podstawą koncepcji Schöna jest rozróżnienie dwóch rodzajów działania: rutynowego i refleksyjnego (autorstwa Deweya). W działaniu rutynowym nie ma miejsca na wahanie, bazuje ono na konkretnej wiedzy i wytyczonym trybie aktywności. Zaś działanie refleksyjne zakłada stały namysł i analizowanie podejmowanych czynności i ich efektów. Źródłem refleksji jest poszukiwanie właściwych ścieżek postępowania, wątpliwość, niepewność.

Refleksyjny praktyk – a takiego mamy szansę ukształtować poprzez programy budowane na podstawie koncepcji omówionych wcześniej – powinien być nauczony prowadzenia stałego namysłu nad własną aktywnością zawodową z uwzględnieniem możliwych korekt i modyfikacji. Refleksyjny praktyk jest wnikliwym badaczem własnej aktywności zawodowej.

Schön (1983) wyróżnia dwa rodzaje refleksji: w działaniu oraz nad działaniem. Pierwsza obejmuje działanie równoczesne z namysłem nad nim i zakłada możliwość natychmiastowego dostosowania aktywności do zaistniałej sytuacji lekcyjnej. Nauczyciel powinien umieć modyfikować swoje postępowanie adekwatnie do potrzeb chwili. Refleksja nad działaniem odbywa się *post factum* i daje możliwość szerszego spojrzenia na to, co się wydarzyło. Nie ma już presji czasu,

gdyż nie trzeba szybko reagować i modyfikować własnego postępowania. Możliwy jest też namysł nad szerszym kontekstem sytuacyjnym. Tego typu namysł pozwala na głębsze i bardziej wszechstronne zastanowienie nad danym zagadnieniem, na wyciągnięcie wniosków na przyszłość, a tym samym na zbudowanie wiedzy, która wzmocni praktykę nauczyciela w kolejnych jego aktywnościach edukacyjnych. Refleksyjny praktyk według Schöna powinien wyróżniać się postawą badawczą i umieć stosować zdobytą wiedzę w sposób innowacyjny. Zgodnie z nurtem psychologii humanistycznej, istotny jest tu wysoki poziom samoakceptacji danej osoby, wpływający na sposób jej postępowania jako nauczyciela. Schön wskazuje też na rolę praktyki w kształceniu nauczyciela. Jego zdaniem doświadczony nauczyciel-praktyk jest w stanie przekazać wiedzę młodym adeptom zawodu jedynie „w akcji”, w działaniu. Zgodnie z koncepcją Schöna, pierwszym etapem procesu kształcenia może też być praktyka w formie obserwacji. Tego typu doświadczenie ma zapewnić studentowi zrozumienie charakteru działania pedagogicznego wraz z jego specyfiką – niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych.

Podsumowując, warto podkreślić, iż dotychczasowe pojmowanie profesjonalizmu, którego wyznacznikiem było efektywne, acz schematyczne działanie na podstawie wypracowanych modeli zachowań, okazuje się niewystarczające wobec oczekiwania pełnej skuteczności nauczyciela w codziennym postępowaniu. Wskazując, iż praktyka nie może już być aktywnością powtarzalną – także dlatego, że sytuacje edukacyjne pełne są niepewności i zaskoczeń – Schön twierdzi, że „kwalifikacje nauczycielskie nie mogą mieć postaci finalnej, one ustawicznie się stają” (za: Kwiatkowska 1997, 150). Wymaga to pilnych zmian w programach i koncepcjach kształcenia nauczycieli. Priorytetem dla tych wytycznych nie powinno już być dostarczanie ogólnej wiedzy akademickiej, ale uznanie wartości praktyki, będącej warunkiem zbudowania wiedzy proceduralnej. Celem nowoczesnej edukacji jest zatem wykształcenie ekspertów posiadających odpowiednie kompetencje, umiejących podejmować właściwe, skuteczne działania względem zaistniałych okoliczności w konkretnej sytuacji edukacyjnej, gotowych do stałego doskonalenia swojego warsztatu pracy; będących refleksyjnymi praktykami, dążącymi do wysokiej efektywności swego postępowania, a zarazem do zdobywania wiedzy osobistej i samorealizacji zawodowej.

W kolejnej części artykułu spojrzymy na kształcenie glottodydaktyków polonistycznych, także w kontekście europejskich standardów kształcenia.

Kształcenie współczesnego glottodydaktyka polonistycznego

Nauczanie języka polskiego jako obcego na kursach uniwersyteckich sięga lat 30. XX w., dyscypliną akademicką stało się zaś pod koniec lat 70., a glotto-

dydaktyczne studia polonistyczne zaczęły powstawać w latach 80. poprzedniego wieku. Kształcenie nauczycieli języków obcych odbywa się w toku filologicznych studiów licencjackich lub studiów magisterskich z komponentem pedagogicznym, a także w trakcie kursów kwalifikacyjno-metodycznych. Brak jednak spójnej wizji edukacji przyszłych specjalistów w dziedzinie nauczania JPO, a programy nierzadko koncentrują się na zagadnieniach teoretycznych, praktyczne podejście do zawodu jest w nich zaś marginalizowane.

Niewątpliwie od współczesnego glottodydaktyka polonistycznego oczekuje się coraz bardziej rozbudowanych kompetencji, odpowiadających oczekiwaniom i wymogom obecnych czasów, w których rola pedagoga znacznie odbiega od historycznego ujęcia relacji nauczyciel–uczeń. Według Iwony Janowskiej

termin *glottodydaktyk* sugeruje bardzo silne powiązania działań dydaktycznych z szeroką wiedzą na temat różnorodności kontekstów nauczania oraz specyfiki uczących się. Daje też do zrozumienia, że nauczyciel nowej generacji nie jest już kimś, kto zna dobrze język docelowy i działa intuicyjne (Jankowska 2019, 339).

Nie wystarczy dziś jedynie znajomość języka, aby z powodzeniem uczyć współczesnych uczniów. Rola dydaktyka przeobraziła się radykalnie, przenosząc na niego dużo większy zakres odpowiedzialności. Staje się on koordynatorem całego procesu edukacyjnego: od niego zazwyczaj zależy dobór treści nauczania w zgodzie z potrzebami i zainteresowaniami ucznia, wybór materiałów dydaktycznych, metod i technik pracy. Uwzględniając zalecenia współczesnej metodologii, powinien też znać zakres poziomów nauczania oraz wskaźniki biegłości językowej. O rosnącej roli i wymaganiach wobec dydaktyków wspomniano już w części *Oczekiwanie wobec nauczającego*, jednak warto to podkreślić także w kontekście kształcenia glottodydaktyków polonistycznych.

Cele kształcenia językowego w obszarze krajów wspólnoty europejskiej uległy znacznym modyfikacjom w ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci. Zagadnienia te porusza dokument Rady Europy wydany w 2003 r. – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* – modelujący współczesne trendy nauczania i uczenia się języków obcych. Celem Rady Europy jest propagowanie „metod uczenia się i nauczania, które rozwijają postawy, wiedzę i umiejętności pozwalające [...] uczącym się na bardziej samodzielne myślenie i działanie, a także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi” (Coste, North, Sheils, Trim 2003, 8). Skoro takie cele wyznacza się edukacji, stają się one jednocześnie zadaniami nauczycieli. *Europejski system opisu kształcenia językowego* określa wytyczne nauczania w postaci podejścia ukierunkowanego na działanie, nie pomijając wskazań wobec kształcenia i pracy nauczycieli języków obcych. Aby byli oni w stanie wypełnić wszystkie

swoje zadania i funkcje, system ich kształcenia powinien odpowiadać współczesnym wymaganiom. Stworzenie standardów edukacji nauczycielskiej i programów nauczania pozwalających je zrealizować to zadanie dla jednostek odpowiedzialnych za przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu. Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* zachęcają do określenia jego celów przez osoby i instytucje zaangażowane w proces edukacyjny, m.in. nauczycieli, uczących się, władze oświatowe, autorów podręczników. Na gruncie polskim brak, jak dotąd, formalnych wytycznych do kształcenia lektorów JPJO.

W strukturach europejskich, poza ogólnymi ramami zakreślonymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, istnieją także bardziej szczegółowe standardy pedeutologiczne zawarte w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiale pomocniczym – zarysie treści kształcenia* (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy 2006) oraz w *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędziu refleksji w kształceniu nauczycieli języków* (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Soghikyan 2007).

Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych to dokument będący próbą ujednoczenia założeń programów edukacyjnych dla nauczycieli języków obcych. Zgodnie z nimi istotną rolę w kształceniu glottodydaktyków odgrywa nie tylko okres studiów czy kursów specjalizacyjnych, ale także dalsze doskonalenie zawodowe odbywające się już w trakcie wykonywania pracy i trwające przez całe życie. Warto podkreślić także aspekt integrujący zdobytą wiedzę akademicką z praktyką nauczania języka. Dokument wymienia m.in. badanie w działaniu i stosowanie refleksyjnej praktyki jako ważne metody kształcenia nauczycieli.

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków to zachęta do refleksji nad wiedzą i kompetencjami pedagogiczno-dydaktycznymi osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Publikacja jest równocześnie narzędziem stałej kontroli i oceny własnych umiejętności.

Koncepcja standaryzacji kształcenia nauczycieli zaistniała w krajach europejskich na początku XXI w., a jej przejawem są tworzone dokumenty, będące wskazówkami do uspołnienienia programów edukacji językowej obywateli Europy, a także przygotowywania do pracy nauczycieli, lektorów języków obcych. Niestety trzeba stwierdzić, że w zakresie dydaktyki JPJO „istnieje [...] nadal problem z wdrażaniem wytycznych, zawartych w omówionych powyżej zaleceniach i ich praktycznym zastosowaniem” (Janowska 2019, 351). Na brak ujednoczonych standardów kształcenia nauczycieli zwracał uwagę w swoich publikacjach już w 2013 r. Przemysław E. Gębał (2013, 187).

Janowska formułuje wprost zalecenia dotyczące brakujących wytycznych do kształcenia lektorów JPJO:

Należy zatem opracować formalne kwalifikacje do nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, gwarantujące wysokie standardy nauczania, spełniające oczekiwania odbiorców, uczących w bardzo różnorodnych warunkach i środowiskach. Trzeba skoordynować wysiłki glottodydaktycznego środowiska polonistycznego celem stworzenia spójnego systemu kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego, opartego na wzorcach europejskich (Janowska 2019, 352).

Niestety nieistniejące dotąd standardy kształcenia nauczycieli JPJO nie są jedyną luką, którą w glottodydaktyce polonistycznej należałoby wypełnić. Mimo iż polszczyznę jako języka obcego naucza się już od wielu lat, nadal w klasyfikacji zawodów i specjalności prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej nie figuruje lektor czy nauczyciel JPJO. Znajdziemy na niej nauczyciela języka obcego (kod 233008), nauczyciela języka polskiego (kod 233012) oraz lektora języka obcego (kod 235301)¹.

Ważne zatem wobec powyższego jest włączenie do klasyfikacji zawodów i specjalności nauczyciela/lektora JPJO oraz opisanie jego profilu.

Na koniec wróćmy do Delorsa, którego prorocze – jak się dziś okazuje – słowa, wypowiedziane w raporcie z 1996 r., już zaczęły się spełniać:

do podjęcia wyzwań nadchodzącego stulecia jest niezbędne wyznaczenie nowych celów edukacji, a więc zmiana wyobrażeń o jej użyteczności. Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas. Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji [...] i traktowanie jej funkcji w sposób integralny: spełnienie jednostki, która: *uczy się, aby być* (Delors 1996, 2).

Cele edukacji są stale aktualizowane, a jej aspekt pragmatyczny wychodzi na plan pierwszy. Coraz częściej w ramach procesu nauczania osoba ucząca się aktywnie uczestniczy w zajęciach, jest motywowana przez nauczyciela, który zachęca na różne sposoby do czynnego korzystania ze zdobytej wiedzy. Pozostaje życzyć wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego – zarówno uczącym się, jak i nauczającym – aby poprzez naukę stawali się jednostkami, które *uczą się, aby być*.

¹ Zob. Wyszukiwarka opisów zawodów, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <https://bit.ly/4aoQSCT> [dostęp: 13.01.2021].

Bibliografia

- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Komorowska H., red. nauk., przeł. Martyniuk W., Warszawa: CODN.
- Delors J., 1996, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, przeł. Rabczuk W., https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf [dostęp: 28.06.2023].
- Gębał P.E., 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Janowska I., 2019, *Glottodydaktyk nowej generacji (w świetle dokumentów Rady Europy)*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych. Monografia zbiorowa*, Lipińska E., Seretny A., red., Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza Ch., McEvoy W., 2006, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*, przeł. Osiecka E., Warszawa: CODN.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., 2009, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, przeł. Habura M., Ligus R., Nizińska A., Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Kolb D.A., 1984, *Experimental Learning. Experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall.
- Kwiatkowska H., 1997, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Masłow A.H., 2013, *Motywacja i osobowość*, przeł. Radzicki J., Rzepa T., red. nauk., nota o aut. Zych A., wyd. 2, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K., 2007, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, Gorzelak M., Czetwertyńska G., red., przeł. Pawlak M., Warszawa: CODN.
- Schön D.A., 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Szempruch J., 2013, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: Impuls.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: Avalon.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.

Kamila Dembińska – absolwentka Instytutu Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego, doktorantka Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Lektorka języka polskiego jako obcego od 1998 roku. W latach 2004–2010 lektorka JPJO w College of Europe w Natolinie. Współzałożycielka szkoły JPJO Klub Dialogu (2004 r.), autorka materiałów dydaktycznych, szkoli lektorów JPJO.

Współautorka serii podręczników START do nauki języka polskiego na poziomie A1 i A2 oraz serii *Gramatyka dla praktyka*. Prowadziła zajęcia z dydaktyki języka polskiego jako obcego na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym oraz na studiach podyplomowych uczelni Vistula, na kierunku metodyka nauczania JPJO.

W latach 2017–2022 odpowiedzialna za tworzenie i koordynację programów promocji języka polskiego w świecie w Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (dyrektor Biura programów języka polskiego). Autorka i koordynatorka programu szkoleń Fundacji sok dla nauczycieli języka polskiego.



Najnowsze regulacje na międzynarodowym egzaminie maturalnym BAC z języka polskiego w Szkołach Europejskich Krok naprzód czy krok w tył?

Szkoły Europejskie, o których dziś jeszcze w Polsce mało się wie i mało się mówi, to jedna z instytucji posiadających najdłuższy staż w Unii Europejskiej. Pierwsze szkoły powstały w Brukseli i w Luksemburgu jeszcze w latach 50. ubiegłego wieku, a ich głównym celem do dziś jest edukacja dzieci pracowników Komisji, Parlamentu Europejskiego, urzędników Unii Europejskiej oraz międzynarodowych placówek dyplomatycznych. Obecnie Szkoły Europejskie znajdują się na terenie Belgii w Brukseli, a także w Luksemburgu, Niemczech, Hiszpanii, Holandii i we Włoszech. Jak czytamy w oficjalnych zapisach: „Misją europejskiego systemu szkół są instytucje edukacyjne utworzone w państwach członkowskich Unii Europejskiej”; „Celem szkół jest wspólna edukacja dzieci pracowników wspólnot europejskich”; „Misją Szkół Europejskich jest zapewnienie wszystkim uczniom wielojęzycznej, wszechstronnej edukacji wysokiej jakości od wczesnej edukacji do szkoły średniej, a także przygotowanie uczniów szkół średnich do dorosłego życia i stworzenie podstawy do dalszej nauki”¹.

Szkoły Europejskie należą bez wątpienia do najbardziej prestiżowych instytucji edukacyjnych w Europie. Są nadzieją na rozwój młodych ludzi i zachęcają ich do działania na rzecz UE w życiu prywatnym i zawodowym. W przyszłości na ich absolwentów czeka praca w strukturach Wspólnoty, od ponad pół wieku

1 Oficjalne zapisy na temat misji oraz wartości przestrzeganych przez Szkoły Europejskie: <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/mission>, <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/principles> [dostęp: 11.12.2021].

wciąż są mile widziani w międzynarodowych centrach badań i w placówkach dyplomatycznych. Ale to nie wszystko. Kto zakończył wieloletnią edukację w Szkole Europejskiej, z pewnością posiada silne poczucie tożsamości i przynależności do własnego kraju, które łączy z rozumieniem mentalności innych narodów europejskich, jak również tych spoza Starego Kontynentu, w tym kierunku zmierza bowiem codzienna edukacja w Szkołach Europejskich. Ich system jest skomplikowany, a jego omówienie to temat na oddzielny artykuł. Należy jednak zauważyć, że jak dotąd się sprawdza. Z uwagi na to w artykule skupiono się wyłącznie na egzaminie maturalnym, a dokładniej na maturze pisemnej, ponieważ matury ustne w tym (2021) i w zeszłym (2020) roku ze względu na pandemię odwołano.

Europejski egzamin maturalny BAC – tematyka, układ zadań, kryteria oceny

Egzamin maturalny (European Baccalaureate, w skrócie: BAC) z języka polskiego jest przeprowadzany co roku już od 15 lat, a nowy BAC został oparty na dwóch ważnych dokumentach: na sylabusie, czyli programie nauczania języka polskiego dla szkół średnich (zob. Program Języka Polskiego) oraz na *Propozycji podgrupy roboczej „Zapewnienie jakości – L1” w sprawie „zharmonizowanej struktury egzaminów pisemnych i ustnych L1 na maturze europejskiej” z 2020 roku*². Polski sylabus jest dostępny na oficjalnej stronie szkół, natomiast dokument propozycji obecny jest jedynie w obiegu wewnętrznym.

W sylabusie znalazł się bardzo dokładny opis matur oraz sprawdzane kompetencje, do których należą: odbiór tekstu, tworzenie wypowiedzi pisemnych, argumentowanie, interpretacja, kompetencje naukowe w zakresie języka i literatury, wiedza o języku i literaturze, świadomość językowa, mówienie i słuchanie, a także krytyczne myślenie (zob. Program Języka Polskiego), którego definicją jest rzetelna i realistyczna ocena istotnych aspektów aktywności intelektualnej człowieka. Kompetencje te oceniane są zarówno na maturze pisemnej, jak i na ustnej.

Najważniejszą zmianą na nowym BAC-u, który obowiązuje od 2021 r., jest obowiązek wykonania wszystkich, czyli dwóch zadań, a nie, jak to było na starej maturze, wybór jednego spośród trzech, na które składała się interpretacja części prozy lub dramatu (Zadanie I), interpretacja poezji (Zadanie II) oraz czytanie ze zrozumieniem i wypracowanie na podstawie tekstu publicystycznego (Zadanie III). W nowej wersji nie znajdziemy również poezji, ponieważ ten typ zadań

2 Pełna nazwa dokumentu w języku angielskim brzmi: *Proposal of the sub-Working group Quality assurance – L1 on the Harmonised structure of the L1 written and oral examinations in the European baccalaureate* (Ref.: 2020-01-D-41-en-2).

został przesunięty na maturę ustną. Podstawą pierwszej części ma być więc fragment tekstu publicystycznego lub popularnonaukowego liczącego 700–950 słów, a drugiego fragment prozy lub dramatu liczącego 500–750 słów. Za część pierwszą abiturient może otrzymać 30, natomiast za drugą 70 punktów. Program Języka Polskiego jasno określa:

W pierwszej, testowej części sprawdza się przede wszystkim umiejętność odbioru tekstu nieliterackiego – umiejętność wykonywania na tekście nieliterackim operacji dowodzących jego rozumienia na różnych poziomach, świadomość językową zdających oraz ich umiejętności z zakresu działań tekstotwórczych, w drugiej – umiejętność odbioru tekstu literackiego oraz tworzenia w związku z tym tekstem wypowiedzi argumentacyjnej w formie rozprawki (Program Języka Polskiego, 55).

Jeśli chodzi o tematykę tekstów w zadaniach, to chociaż na starej maturze prawie co roku obecny był przynajmniej jeden fragment dotyczący drugiej wojny światowej, o tyle w ostatnich latach pojawiają się tematy bliższe doświadczeniom uczniów, np. kwestia powrotu do dzieciństwa, osamotnienie i związane z tym cierpienie, kwestia tolerancji czy postępu i nowinek technicznych. Autorów fragmentów tekstów łączy fakt, że są oni uznanymi, wybitnymi ludźmi. Na starej i na nowej maturze pojawiły się więc teksty: Olgi Tokarczuk, Wisławy Szymborskiej, Andrzeja Stasiuka, Marka Hłaski, Tadeusza Różewicza czy Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Autorami artykułów do części publicystycznej są profesorowie, dziennikarze i eseści, jak np.: Ryszard Kapuściński, Leszek Kołakowski, Barbara Skarga, Jarosław Marczuk czy Anna Cegieła.

Jako przykład warto zanalizować pisemny BAC z 2021 roku³. Część pierwsza rozpoczyna się poleceniem o uważne przeczytanie tekstu źródłowego, a także o wykonanie umieszczonych pod nim zadań. Tekst jest fragmentem wystąpienia Cegieły, to przemówienie z XI Kongresu Obywatelskiego z 5 listopada 2016, a jego tematem jest rola języka jako narzędzia tworzącego wspólnotę i więzi (Cegieła 2016). Pod tekstem znajduje się 15 pytań otwartych i zamkniętych. Polecenia wymagają m.in. sformułowania tematu wystąpienia, wpływu języka na wspólnotę ludzi, trzeba wyjaśnić znaczenie dwóch użytych w tekście sformułowań („synergiczna funkcja języka” oraz „funkcja języka jako narzędzia walki”) czy napisać, w jakim celu autorka przywołała słowa Emmanuela Levinasa. Każde z 14 pytań wymaga krótkiej, zwięzłej odpowiedzi, wyjątkiem jest tu tylko ostatnie, 15. pytanie o wpływ agresji językowej na dzisiejszy świat. Chodzi o killkuzdaniową (a więc nie więcej niż dziewięć zdań) wypowiedź, w której abiturient sformułuje i uzasadni swoje stanowisko na

3 Arkusze egzaminacyjne nie są upubliczniane, znajdują się wyłącznie w obiegu wewnętrznym.

podstawie tekstu oraz własnych obserwacji. To jedyne w części pierwszej pytanie o własne zdanie maturzysty.

W części drugiej należy napisać rozprawkę na określony temat na podstawie fragmentu prozy (tu: opowiadania *Wieża* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego). W zamieszczonym fragmencie autor nie koncentruje się jednak na zdarzeniach drugiej wojny światowej, porusza problematykę bardziej uniwersalną i zarazem – tuż po zakończeniu lockdownu we Włoszech – bardzo aktualną: zagadnienie izolacji, zamknięcia i osamotnienia. W rozprawce abiturienti mają za zadanie rozważyć problem postawy człowieka wobec cierpienia, na które często składają się bunt, pokora i rozpacz. Maturzysta powinien więc rozważyć problem i uzasadnić własne zdanie, odwołując się do podanego fragmentu *Wieży* oraz do wybranych tekstów kultury. Praca powinna liczyć nie mniej niż 250 słów.

Jeśli chodzi o model odpowiedzi, w części pierwszej do każdego polecenia przyporządkowana jest różna ilość punktów, za to zadanie można otrzymać maksymalnie 30 punktów na 100 możliwych. Kryteria oceny rozprawki maturalnej, za którą można dostać maksymalnie 70 punktów, dzielą się na osiem kategorii i są to: sformułowanie stanowiska wobec problemu podanego w poleceniu (8 p.), uzasadnienie stanowiska (24 p.), poprawność rzeczowa (6 p.), zamysł kompozycyjny (8 p.), spójność lokalna (8 p.), styl tekstu (6 p.), poprawność językowa (6 p.) oraz poprawność zapisu czy poprawność ortograficzna i interpunkcyjna (4 p.). W razie niejasności każda z tych kategorii została szczegółowo wyjaśniona w formie definicji.

Jako drugi przykładowy pisemny egzamin maturalny wybrano arkusz z 2019 r. z uwagi na to, że jest on swoistym pomostem między starą a nową maturą europejską. Składa się już z dwóch, a nie – jak na starej maturze – z trzech części, posiada jednak elementy, których w późniejszych latach już nie znajdziemy. Porządek zadań został tu odwrócony: najpierw mamy prozę, potem tekst popularnonaukowy. Zadania w części A (za 70 punktów na 100 możliwych) opierają się na fragmencie opowiadania Andrzeja Stasiuka (2013) *Letnia podróż z córką do krainy dzieciństwa*, w którym skonfrontowane zostały dwa spojrzenia na to samo miejsce: wspomnienia z młodości i surowa, rozczarowująca zarówno ojca, jak i córkę teraźniejszość. W temacie do analizy i interpretacji znajdziemy pytanie o to, czym dla człowieka może być kraina dzieciństwa. Maturzysta powinien rozważyć powyższy problem i uzasadnić swoje zdanie, analizując i interpretując podany fragment; powinien również zwrócić uwagę na literacki opis przestrzeni.

Podstawą części B (30 punktów na 100 możliwych) jest fragment tekstu Jarosława Marczuka (2013) *Automat z językiem*, który opowiada o historii xx-wiecz-

nych translatorów maszynowych, od Systrana aż po Google (autorką zadania jest autorka tego artykułu). Tak jak w przypadku matury z 2021 r. abiturienta prosi się o uważne przeczytanie tekstu, a następnie o wykonanie umieszczonych pod nim zadań. Polecenia dotyczą m.in. sformułowania tematu artykułu, wytłumaczenia różnic pomiędzy metodami regulowymi a statystycznymi, czy o funkcję wypowiedzi cytowanych ekspertów. Pod zadaniem znajduje się 10 zadań testujących czytanie ze zrozumieniem. Ostatnie zadanie to pytanie o to, czy postęp w dziedzinie szeroko rozumianej komputeryzacji naszego życia jest zjawiskiem pozytywnym czy też nie. Chodzi o sformułowanie kilkuzdaniowej odpowiedzi, w której uczeń uzasadni swoje stanowisko.

Jeśli chodzi o model odpowiedzi do matury z 2019 r., te do zadania A składają się z takich elementów, jak: rozwinięcie tematu (w skład którego wchodzi: wstępne rozpoznanie tekstu, znaczenie krainy dzieciństwa), analiza i interpretacja tekstu, konteksty oraz wnioski. Drugim elementem jest kompozycja, trzecim styl, czwartym język, a piątym zapis. Część B przyporządkowuje różną liczbę punktów do każdego polecenia.

Jak pisemna matura z języka polskiego w Szkołach Europejskich odnosi się do polskiego pisemnego egzaminu maturalnego? Matura europejska jest honorowana w Polsce, zarówno ona, jak i polska matura uznawane są w Unii Europejskiej. Ta pierwsza honorowana jest jednak we wszystkich bez wyjątku państwach członkowskich UE (oraz w wielu krajach spoza Unii), natomiast polska matura tylko w niektórych. Na obydwu egzaminach sprawdza się też zasadniczo te same umiejętności. Jediną większą różnicą w Polsce jest zadanie dotyczące streszczenia tekstu prozatorskiego, podczas gdy na maturze europejskiej umiejętność ta zostanie wprowadzona dopiero w następnych latach. Na obydwu maturach pojawiają się zarówno teksty literackie, jak i publicystyczne. Na europejskiej maturze pisemnej nie znajdziemy jednak tekstów poetyckich, gdyż te, jak już wspomniałam, zostały przesunięte na maturę ustną. Jeśli chodzi o rozprawkę maturalną, na maturze polskiej abiturient może wybrać jeden z trzech zaproponowanych tematów. Na maturze europejskiej nie ma w tej kwestii wyboru.

Zasadnicza różnica dotyczy wymaganego materiału z historii literatury. W Polsce są to epoki od starożytności po współczesność, natomiast matura europejska sprawdza wiedzę jedynie z dwóch ostatnich lat nauki, a więc od modernizmu do współczesności. Pomimo wysokiego poziomu nauczania oraz wysokich wymagań stawianych polskim uczniom na języku polskim w Szkołach Europejskich, nie możemy zapomnieć, że jest to nauka polskiego jako języka dziedziczonego. Dużym problemem dla ucznia jest na przykład analiza

staropolskich tekstów literackich. Z tego właśnie powodu niepisana regułą matur europejskich ze wszystkich języków ojczystych jest bazowanie na języku współczesnym. Reguła ta jest stosowana również na egzaminie maturalnym z języka polskiego.

Do innych różnic w organizacji matur w kraju i poza nim należy czas przeznaczony na rozwiązanie zadań: na pisemny egzamin polscy maturzyści poświęcą trzy godziny, natomiast maturzyści Szkół Europejskich – cztery. Polscy nauczyciele nie mają wpływu na wybrane na pisemną maturę zadania ani na ocenę uczniów, natomiast nauczyciele w Szkołach Europejskich są zobowiązani do nadesłania własnych propozycji zadań maturalnych, a także (wraz z zewnętrznym egzaminatorem) oceniają prace swoich maturzystów. Jak już wspomniałam w osobnym artykule:

Trzeba [...] pamiętać, że matury z języków ojczystych w SE to przede wszystkim spotkanie na rozdrożu, to niełatwy kompromis pomiędzy regułami wyznaczonymi przez poszczególne państwa oraz wymogami matur europejskich, a te – choć pozostawiają wiele swobody – niewątpliwie ograniczają dowolność w konstruowaniu egzaminu (Bogdańska 2018, 259).

Następstwa zmiany przepisów oraz zalety i niekonsekwencje nowej matury

Ważnym krokiem w stronę większego obiektywizmu w ocenie było wprowadzenie egzaminu, na którym trzeba wykonać wszystkie zadania, gdzie nie ma wyboru. Poprzedni pisemny egzamin był – z jednej strony – bardzo rozbudowany, ale z drugiej – nie sprawdzał w pełnym stopniu wiedzy i umiejętności abiturientów. W praktyce arkusz przykładowych odpowiedzi bez wątpienia okazywał się cenną wskazówką do oceny przez nauczyciela, ale jednocześnie ograniczał swobodę interpretacji ucznia.

Ważną wskazówką i pomocą w rozwiązywaniu „starych” typów zadań było przytoczenie zasad funkcjonowania kodeksu drogowego i znaków drogowych. Jednym z takich znaków był główny temat wypracowania oraz elementy interpretacji, np. informacje o narratorze, postaciach, czasie i przestrzeni, kontekstach itp. W praktyce nie raz okazywało się jednak, że pomimo skupienia na tych właśnie stałych elementach, końcowe wnioski abiturientów różniły się od siebie i nie przystawały do podanych odpowiedzi. Zazwyczaj chodziło tu o uczniów, których wiedza znacznie wybiegała ponad średni poziom, zwłaszcza wiedza z zakresu psychologii i filozofii (przypomnijmy, że filozofia w Szkołach Europejskich w dwóch ostatnich klasach jest przedmiotem obowiązkowym), która to wiedza, poszerzając meandry myślenia, sprawiała, że umysł ucznia wybiegał poza przygotowane, prawdopodobnie zbyt standardowe odpowiedzi.

Dlatego reguła wykonania obydwu zadań na nowym BAC-u oraz inaczej niż dotychczas skonstruowane odpowiedzi wydają się sensownym rozwiązaniem.

Dobrym pomysłem jest też wprowadzenie tekstów o tematyce bliskiej nastolatkom, odwołujących się do wartości propagowanych w Szkołach Europejskich (chodzi tu przede wszystkim o zagadnienie tolerancji i akceptacji inności w grupie rówieśniczej), odpowiednich do wieku, stanu psychicznego, a także tekstów nieepatujących nadmierną agresją czy okrucieństwem, które sprawiają, że poziom emocji nastolatka podczas egzaminu maturalnego nie utrudnia skupienia na utworach i jasności prowadzonego dyskursu. Z puli tekstów wykorzystywanych na BAC-u wykluczono również fragmenty kontrowersyjne oraz te naruszające powszechnie ustalone wartości społeczne i moralne. Wydaje się więc, że abiturient na maturze europejskiej z języka polskiego nareszcie zaczyna być traktowany jak partner – podmiot, a nie tylko jako przedmiot indagacji systemowej. Wybór takiej a nie innej tematyki jest też z pewnością podyktowany zapisanym w programie nadrzędnym celem kształcenia, o czym mówi poniższy fragment:

Wszechstronny rozwój osobowości, zdobywanie wiedzy przedmiotowej i kompetencji komunikacyjno-społecznych odbywa się w dużej mierze przez kształcenie w języku pierwszym obejmujące naukę o języku i edukację literacko-kulturową. Podstawowe umiejętności językowe odnoszą się do przyswojenia systemu językowego we wszystkich jego aspektach, a więc także umiejętności czytania, pisania oraz nawiązywania i utrzymywania kontaktów z otoczeniem. Oznacza to opanowanie symboli i reguł językowych, a wyraża się w sprawnościach fonologicznych, morfologiczno-składniowych, semantycznych i pragmatycznych. Dlatego za nadrzędny cel edukacji polonistycznej w średnich Szkołach Europejskich należy uznać stworzenie językowego fundamentu poznawania świata, czyli umożliwienie uczniom poznawania świata przez język, wprowadzenie ich w świat wartości, tradycji i kultury polskiej (na tle kultury europejskiej), kształtowanie postaw i wartości istotnych dla funkcjonowania w społeczeństwie (Program Języka Polskiego, 8).

Poprzez uszczegółowienie informacji dotyczących istoty czytania ze zrozumieniem, europejski egzamin maturalny z języka polskiego stara się przywrócić wartość tej ważnej kompetencji, dzieląc ją na czytanie na poziomie znaczeń (m.in. wyszukiwanie informacji, dostrzeganie powiązań między informacjami, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych między zdarzeniami czy wnioskowanie na podstawie przesłanek zawartych w tekście), struktury (np. badania struktury tekstu, określania tezy tekstu i wskazywania argumentów, wyodrębniania części składowych utworu, określania powiązań między nimi) oraz komunikacji (rozpoznawanie informacji i opinii, wyrażanie stosunku do opinii autora). Warto tu wspomnieć o ostatniej kompetencji, a więc o opinii

abiturienta. Na maturze pisemnej dotyczy ona niestety tylko jednego (ostatniego) pytania w pierwszym zadaniu.

Zastanawiająca jest natomiast forma rozprawki maturalnej dość daleko odbiegająca od tej klasycznej, którą w Polsce wprowadza się pod koniec szkoły podstawowej. Po pierwsze rozprawka maturalna jest bardzo krótka, bo liczy minimum 250 słów, ogólne zalecenie jest jednak takie, aby uczniowie byli konkretni i nie pisali dużo więcej (maksymalna liczba słów nie jest określona). Pytanie tylko, czy tak krótka praca oddaje wiedzę i umiejętności z zakresu całej nauki szkolnej i czy może być przepustką na uczelnię. Nazwa „rozprawka” jest, wydaje się, myląca, gdyż przy tworzeniu tej formy wypowiedzi nie jest najistotniejsza opinia abiturienta, ale znajomość tekstów i ich interpretacja zgodnie z tematem. Oznacza to powrót do lat 90. XX w., kiedy to należało pisać na wybrany temat przekrojowy, np.: *Człowiek kowalem własnego losu czy jego igraszką*, gdzie trzeba było odpowiedzieć na pytanie lub znaleźć teksty na potwierdzenie bądź obalenie tezy. Taki zamysł sprawił, że rozprawka maturalna na nowym BAC-u jest tekstem nieosobistym, pozbawionym bezpośredniego dyskursu o wartościach, o których abiturient może wypowiedzieć się tylko poprzez posłużenie się konkretnym tekstem kultury, np. filmem. Oczywiście nie jest błędem dodanie na koniec własnego zdania, jednak ten element nie został uwzględniony przy punktowaniu. Natomiast sylabus powiada:

W każdym z cykli kształceniu [...] powinno towarzyszyć rozwijanie krytycznego myślenia, które obejmuje takie kompetencje, jak odróżnianie faktów od opinii, wyrażanie opinii i uzasadnianie ich, formułowanie wniosków na podstawie przesłanek czy rozpoznawanie i nazywanie wartości oraz antywartości (Program Języka Polskiego, 8).

Z kolei w rozdziale poświęconym maturaom czytamy:

Podkreślić należy również, że doskonalenie wypowiedzi argumentacyjnej, w tym rozprawki, która w systemie anglosaskim jest znana pod nazwą eseju, nie tylko rozwija niezbędną w życiu codziennym i w pracy zawodowej umiejętność uzasadniania własnego zdania, ale przygotowuje również uczniów do tworzenia prac pisemnych na poziomie akademickim (Program Języka Polskiego, 55).

Przyglądając się maturze europejskiej pod tym kątem, dotykamy pytania o to, jakiego ucznia chcielibyśmy wykształcić, czego od niego oczekujemy, jeśli chodzi o życie w społeczeństwie? Czy z własnej opinii na maturze warto zrezygnować, aby łatwiej nam, nauczycielom i zewnętrznym egzaminatorom, było oceniać? To pytanie autorka pozostawia bez odpowiedzi. W praktyce po omówieniu danego utworu nauczyciel wspólnie z uczniami zastanawiają się, do jakiego tematu można by go odnieść, do jakiego pasuje. Rozmowa o tym, co jako maturzysta sądzę

o danej wartości w kontekście matury nie ma znaczenia. W tym sensie rozprawka maturalna jest wypowiedzią *stricte* techniczną i zbliża się do polskiego eseju.

Kolejną kwestią, która wśród nauczycieli polskiego w Szkołach Europejskich wzbudza kontrowersje, jest dostosowanie programu do wymagań maturalnych. Prawda jest taka, że jest on zbyt obszerny zwłaszcza w klasie czwartej i piątej (polskim odpowiednikiem jest tu klasa pierwsza i druga szkoły średniej), w których naucza się historii literatury od starożytności do pozytywizmu. Można sobie tylko wyobrazić, jak skomplikowane dla ucznia, który nierzadko od urodzenia mieszka za granicą, jest „przegryzanie się” przez teksty napisane językiem średniowiecznym czy romantycznym. Nie ma jednak czasu na omawianie lektur nieobowiązkowych np. z literatury najnowszej, nie ma czasu na ćwiczenia pięty achillesowej naszych uczniów, czyli ortografii, która notabene jest oceniana na maturze. Przeciwnicy opinii autorki powiedzą zapewne, że szkoła to nie tylko matura, lecz nagromadzenie trudnych językowo i często nieaktualnych pod względem tematycznym tekstów w czwartej i piątej klasie zwyczajnie zniechęca do nauki i sprawia, że czas, który uczniowie mogliby poświęcić na język polski, przeznaczają na zgłębianie języka i literatury angielskojęzycznej – bardziej atrakcyjnej, bo aktualnej, często niestroniącej od poruszających, kontrowersyjnych treści. Warto wspomnieć, że w ostatnich klasach szkoły średniej na angielskim jako języku obcym (L2) czyta się np. *Opowieść podręcznej* Margaret Atwood. Pamiętajmy również, że matura europejska bezpośrednio sprawdza wiedzę i umiejętności tylko z dwóch ostatnich klas, a więc z klasy szóstej i siódmej. Jak już zostało wspomniane, w przypadku języka polskiego jest to materiał od Młodej Polski do czasów współczesnych.

Ostatnią sporną kwestią są semestralne i roczne egzaminy, czyli duże pisemne testy, począwszy od klasy czwartej, które w odniesieniu do języków pierwszych Centralne Biuro Szkół Europejskich w Brukseli już od kilku lat stara się zharmonizować. W praktyce chodzi tu oczywiście o ujednoczenie formy zadań, nie o ich tematykę. Skutkuje to niezgodnością dotyczącą sprawdzanych umiejętności ucznia: inaczej wyglądają egzaminy semestralne, a inaczej BAC na koniec klasy siódmej, ponieważ BAC z każdego języka ojczystego jest inny – zarówno jeśli chodzi o treści, jak i formę zadań.

Podsumowując, należy zastanowić się nad odpowiedzią na pytanie o to, czy nowa pisemna matura z języka polskiego w Szkołach Europejskich to nowoczesne, sprawne narzędzie kontroli wiedzy i umiejętności językowych polskich maturzystów mieszkających za granicą czy raczej krok w tył, czyli ponowne skoncentrowanie się na elementach, które wcześniej uznano za niewystarczające, aby uzyskać pozytywny wynik na maturze europejskiej. Następstwo wprowadzenia nowej formy wypowiedzi, czyli rozprawki maturalnej, a także w niedalekiej przyszłości

streszczenia, jak również modyfikacja pierwszego zadania z pewnością sprawią, że podczas lekcji nauczyciele będą kłaść nacisk na inne niż do tej pory umiejętności uczniów oraz działania na tekście. Należy jednak rozważyć, czy działania te będą miały w przewadze charakter kreatywny i twórczy czy jednak tylko odtwórczy.

Bibliografia

- Baetens Beardsmore H., 1993, *The European School Model*, w: Baetens Beardsmore H., ed., *European Models of Bilingual Education*, Clevedon–Philadelphia–Adelaide: Multilingual Matters LTD.
- Bogdańska A., 2012, *Rzecz o Szkołach Europejskich*, „Polonistyka”, nr 3.
- Bogdańska A., 2013, *Matura europejska. Co nowego?*, „Polonistyka”, nr 8.
- Bogdańska A., 2015/2016, *Przegląd matur europejskich (język włoski i angielski)*, „Język Polski w Liceum. Zeszyty Kieleckie”, nr 2.
- Bogdańska A., 2018, *Pisemne matury z języka polskiego (BAC) w Szkołach Europejskich*, w: Tambor J., Achtelek A., Graboń K., red., *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 258–264.
- Cegieła A., 2016, *Jaka polszczyzna, taka wspólnota Polaków*, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/prof-anna-cegiela-polszczyzna-taka-wspolnota-polakow/> [dostęp: 11.12.2021].
- Irimciuc O., 2018, *Sfidando la globalizzazione. L'insegnamento della L1 nel contesto multiculturale delle Scuole Europee*, Perugia: Graphe.it.
- Marczuk J., 2013, *Automat z językiem*, „Polityka”, nr 37.
- Oficjalna strona Szkół Europejskich: www.eursec.eu [dostęp: 11.12.2021].
- Oficjalna strona matur europejskich BAC w Szkołach Europejskich: <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/European-Baccalaureate> [dostęp: 11.12.2021].
- Program Języka Polskiego – Język I, Pl I, Polish Language I Syllabus – secondary cycle (Ref.: 2019-05-D-8-pl-3 1), <https://www.eursec.eu/Syllabuses/2019-05-D-8-pl-3.pdf> [dostęp: 11.12.2021].
- Stasiuk A., 2013, *Letnia podróż z córką do krainy dzieciństwa*, w: Stasiuk A., *Nie ma ekspresów przy żółtych drogach*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Agata Bogdańska – absolwentka szczecińskiej polonistyki. W latach 2002–2007 stypendystka, a później lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Genewie. Przez wiele lat pracowała jako nauczycielka języka polskiego w Szkole Europejskiej w Varese, a w latach 2015–2018 w Polskiej Szkole (SPR) przy Konsulacie RP w Mediolanie. W latach 2021–2023 lektorka języka polskiego Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA) na Uniwersytecie Airlangga w Surabai w Indonezji. Obecnie jest nauczycielką literatury polskiej oraz JPJO w Szkole Amerykańskiej w Konstancinie oraz zewnętrzną egzaminatorką międzynarodowej matury z języka polskiego w Szkołach Europejskich.



Frazeologia polska dla studentów ukraińskich Aspekt porównawczy i etnolingwistyczny

Ważne miejsce w nauczaniu języka polskiego jako obcego zajmuje frazeologia. Płaszczyzna ta budzi stałe zainteresowanie tak naukowców, wykładowców, jak i studentów, a jednocześnie nastrocza uczącym się trudności w praktycznym użyciu. Z uwagi na to w dydaktyce języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) proponuję stosować podejście porównawcze i etnolingwistyczne, aby te problemy przezwyciężyć i jak najskuteczniej pomóc opanować frazeologizmy polskie studentom ukraińskim. Specyfika nauczania takich osób polega na tym, że są użytkownikami języka ukraińskiego – blisko spokrewnionego z polskim. Czasami jest to pomocne (np. gdy chodzi o zrozumienie istniejących odpowiedniości fonetycznych), czasami zaś wprowadza w błąd albo wywołuje niezrozumienie (np. w odniesieniu do homonimii międzyjęzykowej albo interferencji na różnych poziomach języka).

Mówiąc o frazeologizmach, których uczą się studenci na kursie JPJO, należy podkreślić, że różnią się one wyraźnie w ujmowaniu poszczególnych obiektów i zjawisk świata otaczającego człowieka.

Frazeologizm w niniejszej pracy rozumiem szeroko jako „dwu- lub kilku-wyrazową ustaloną konstrukcję językową, której znaczenia nie da się wyprowadzić ze znaczeń i reguł łączenia składających się na nią wyrazów” (Polański, red. 1999, 244); korzystam z pojęć etnolingwistyki kognitywnej. Podstawą rozważań są prace etnolingwistów i frazeologów słowiańskich Nikity Tołstoja, Jerzego Bartmińskiego, Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej, Anny Pajdzińskiej, Wojciecha Chlebdy i innych – zostały one szczegółowo omówione

w podręczniku do nauki frazeologii serbsko-ukraińskiej (Ajdačyč, Nepop-Ajdačyč 2015). Różni autorzy w odmienny sposób zarówno definiują frazeologizmy, jak i je analizują. Z tego względu warto wyodrębnić wśród istniejących podejść: a) formalną analizę gramatyczno-syntaktyczną; b) semantyczną analizę tropów we frazeologizmach; c) etymologiczno-kulturową rekonstrukcję znaczeń frazeologizmów; d) kognitywno-etnolingwistyczną i kompleksową analizę semiotyczno-semantyczną; e) analizę frazeologizmów w dyskursie (Ajdačyč, Nepop-Ajdačyč 2015, 9–14).

Teoria językowego obrazu świata i rozumienie sposobów kształtowania się znaczenia w stałych wyrażeniach językowych są ramą do etnolingwistycznego objaśnienia frazeologii jednego języka, a także do porównawczej analizy frazeologii różnych języków. Istotną rolę odgrywa tu pojęcie językowego obrazu świata, który według Bartmińskiego należy rozumieć jako „zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci sądów o świecie” (Bartmiński 2004, 104). Ważne dla niniejszej analizy są także pojęcia perspektywy i punktu widzenia. Punkt widzenia jest określanej jako „czynnik podmiotowo-kulturowy, decydujący o sposobie mówienia o przedmiocie” (Bartmiński 2004, 105), a perspektywa – jako „zespół właściwości struktury semantycznej słów, skorelowany z punktem widzenia i będący, przynajmniej w pewnym zakresie, jego rezultatem” (Bartmiński 2004, 106).

Wielki wkład w rozwój metody etnolingwistycznej we frazeologii wnieśli Nikita Tołstoj (Tołstoj 2005), Walery Mokijenko (Mokienko 1989), Weronika Telija (1998), Maria Kowszowa (Kovšova 2012), Władzimir Kowal (Koval’ 2011), Marian Demski (Dems’kyj 1994), Ołena Łewczenko (Levčenko 2011), Lubow Sawczenko (Savčenko 2013, 2014), Włodzimirz Wysoczański (2005), Wojciech Chlebda (2020), Anna Pajdzińska (1993).

Etnolingwistyczne podejście do badania nad systemami frazeologicznymi jest szczególnie ważne, ponieważ ujawnia wieloaspektowy kontekst kulturowy frazeologizmów – odkrywa głębokie więzi, pokazując procesy tworzenia znaczeń w kulturze. W obrębie podejścia etnolingwistycznego ukształtowało się badanie kodów, nazywanych kodami kulturowymi albo kodami konceptualnymi. Kowszowa, skupiając się na frazeologizmach rosyjskich, wskazała, że kody są podstawowym środkiem organizacji przestrzeni kulturowej (Kovšova 2012, 168–194). Pojęcie kodu stosuje także Sawczenko, badając frazeologizmy ukraińskie (Savčenko 2013). Z kolei Łewczenko korzysta z metod analizy konceptualnej w swojej rozprawie habilitacyjnej, poświęconej frazeologizmom ukraińskim i rosyjskim (Levčenko 2007). Margaryta Żujkowa zaś przygląda się frazeologii wschodniosłowiańskiej zgodnie z założeniami lingwistyki kognitywnej (Żujkova 2007).

Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych związków frazeologicznych i porównanie ich z ukraińskimi odpowiednikami. Wybór frazeologizmów wynika z praktyki dydaktycznej autorki, która w ciągu kilku ostatnich lat na zajęciach JPJO korzystała z podręczników Szkoły Języków Obcych *Glossa Polski, krok po kroku* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013; Stempek, Stelmach 2017), które przeanalizowano pod kątem obecności w poszczególnych ich lekcjach związków frazeologicznych. Okazało się, że w pierwszej części podręcznika frazeologizmy pojawiają się dopiero w lekcji 23.: użyty w niej frazeologizm *czuć się jak ryba w wodzie* (Stempek i in. 2013, 153) ma dokładny odpowiednik w języku ukraińskim: *почуватися як риба у воді*.

Kolejną lekcję (24.) zatytułowano przysłowiem: *Jak cię widzą, tak cię piszą* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 158). W języku ukraińskim w podobnych sytuacjach mówi się *убрання вітають (розум прощають), не суди по одязі – суди по розуму* (por. też pol. *nie suknia zdobi człowieka*). Dalej w tejże lekcji notujemy związek: *raz kozie śmierć* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 158) – ukr. *один раз живемо*. Oba te związki w zestawieniu z odpowiednikami ukraińskimi wykazują różnice i podobieństwa.

W pierwszym z nich mamy wskazówkę na ten sam wzrokowy sposób odbioru informacji o człowieku, który powoduje różne skutki: w języku polskim mamy bezpośredni wynik kształtowania się obrazu osoby na podstawie odbioru wzrokowego – *tak cię piszą*, czyli to wygląd decyduje o ocenie. W języku ukraińskim przysłowie mówi, że wrażenie wizualne może być mylne, ponieważ jest dopiero pierwsze, a podstawą ostatecznej opinii o człowieku powinna być jego inteligencja. Z kolei aby ją poznać, niezbędna jest rozmowa, w której dana osoba jest odbierana także słuchowo i umysłowo (informację poddaje się analizie).

Polski czasownik *widzieć* (według SJP PWN) ma również znaczenie ‘rozumieć i oceniać coś w określony sposób’, a więc „człowiek jest opisywany/ujmowany w taki sposób, w jaki jest widziany/oceniany/rozumiany” (SJP PWN). Znaczącą rolę odgrywa tu zatem wrażenie wzrokowe. W polskim przysłowiu brak wskazówki na możliwą niespójność wizerunku tworzonego na podstawie wyglądu i danych intelektualnych, co wysuwa się na pierwszy plan w przysłowiu ukraińskim.

Pojawia się zatem pytanie, dlaczego właśnie tak zostały sformułowane te zwroty. Czy jest to związane z tym, że i dla Polaków, i dla Ukraińców ważne jest zrobienie dobrego wrażenia na innych? I jakich do tego używają środków? Czy stereotypowo Polacy kładą nacisk na spójność takiego wrażenia, a Ukraińcy na to, że stereotypowo dobry wygląd i rozum często nie występują u człowieka w jednakowym stopniu?

Frazeologizm *raz kozie śmierć* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 158) odpowiadałby ukraińskiemu *один раз живемо* i ma znaczenie ‘warto zaryzykować’, ‘ryzyko się opłaca’, ponieważ umiera się tylko raz (w przypadku polskiego przysłowia chodzi o kozę), ale i żyje się też raz (we frazeologizmie ukraińskim).

Przedostatnia lekcja pierwszej części podręcznika *Polski, krok po kroku* wprowadza nazwy części ciała, a więc materiał bogaty w związki frazeologiczne. Podtytuł pierwszej części lekcji brzmi: *Mądrej głowie dość dwie słowie* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166). W języku ukraińskim w tej samej funkcji używa się zwrotu *розуміти з першого слова*. Leksem *słowo* jest obecny w związkach w obu językach, ale w polskim „mądra głowa” rozumie, o co chodzi, po dwóch słowach, zaś w języku ukraińskim wystarczy jej jedno i to pierwsze słowo. W przeciwieństwie do języka ukraińskiego sama czynność rozumienia w polszczyźnie nie jest werbalizowana. Natomiast we frazeologizmie polskim występuje *mądra głowa*, czyli rozum, dzięki któremu możliwe staje się zrozumienie, a w języku ukraińskim *rozum* (czyli narzędzie) nie jest werbalizowany. Występuje natomiast czasownik *розуміти* ‘rozumieć’, pochodny od *розум* ‘rozum’, ponieważ dokonanie czynności jest możliwe dzięki posiadaniu rozumu.

Wśród przytoczonych przez autorów podręcznika frazeologizmów zawierających somatyzmy (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) są takie, które mają całkowite odpowiedniki w języku ukraińskim, np.:

1. pol. *do góry nogami* – ukr. *до гори ногами, до гори дригом*;
2. pol. *noga za nogą* – ukr. *нога за ногою*;
3. pol. *za plecami* – ukr. *за спиною (у когось)*;
4. pol. *ściany mają uszy* – ukr. *стіни мають вуха*;
5. pol. *prawa ręka* – ukr. *права рука*;
6. pol. *głowa państwa, głowa kościoła, głowa rodziny* – ukr. *голова держави, голова церкви, голова родини*;
7. pol. *dach nad głową* – ukr. *дах над головою*;
8. pol. *na oko* – ukr. *на око*.

Związek *do nogi* (Stempek i in. 2013, 166) odpowiada ukraińskiemu *до мене*. Polska konstrukcja jest bardziej precyzyjna i wymienia konkretną część ciała, do której ma podejść pies. Ukraińska określa ogólnie człowieka, który wabi zwierzę. Ukraińskie *до ноги* znaczy także ‘do ostatniej osoby zniszczyć’ / ‘вщент, всіх до одного (побити)’ (Palamarčuk i in., red. 1993 II, 556).

Nieprzejrzysty jest dla Ukraińców polski związek frazeologiczny *na drugą nogę!* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166). W języku ukraińskim odpowiada mu konstrukcja *то по другій (вип’ємо)!*.

Znaczenie polskiego frazeologizmu *kłamstwo ma krótkie nogi* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) w języku ukraińskim jest obecne w przysłowiu *з брехнею світ пройдеши, та назад не повернешся*. W polskiej konstrukcji kłamstwo jest przedstawione jako stworzenie mające nogi, a ponieważ są one krótkie, daleko nie zajdzie. Natomiast w ukraińskim przysłowiu brak animizacji kłamstwa. Jest ono czymś, czym posługuje się człowiek albo co towarzyszy mu i pomaga przejść określoną drogę (i to może być długa droga, można przejść cały świat). Jednak wykorzystywanie kłamstwa podczas życiowej wędrówki nie pozwala wrócić. Wygląda na to, że w polskim językowym obrazie świata kłamstwo jest czymś, co nie ułatwia drogi do przodu, ponieważ nieprawda szybko wyjdzie na jaw, i w tej perspektywie się nie opłaca, a w ukraińskim językowym obrazie świata – czymś, co zamyka możliwość powrotu.

Polski frazeologizm *mieć plecy* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) odpowiada ukraińskiemu *мати когось (мати зв'язки)* albo *мати плечі* 'być pod czyjąś obroną, mieć czyjąś protekcję' (SUM). W porównywanych frazeologizmach mamy do czynienia z różnym ujęciem osoby. W języku ukraińskim widzimy *когоś* (czyli całego człowieka) albo tylko jego *ramiona*, w języku polskim akcentowane są *plecy* osoby, na której ktoś inny polega, opiera się, jest przez nią chroniony.

Różnie ujmuje się poziom „zbyt wielkie” we frazeologii polskiej i ukraińskiej. Kiedy właściwie czegoś jest za dużo? W języku ukraińskim mówimy: *но зорло, но вуха*, w języku polskim zaś *powyżej uszu* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166)¹. Co określa ten poziom? W języku ukraińskim chodzi prawdopodobnie o ujęcie odnoszące się do możliwości złapania oddechu. Kiedy coś sięga nam do gardła (a chodzi tu o poziom, kiedy coś przykrywa gardło, co faktycznie znaczy, że jest to ten sam poziom, co *po uszy*), nie możemy swobodnie oddychać. Jeśli mamy czegoś fizycznie *powyżej uszu*, to praktycznie nie widzimy, bo oczy również są zasłonięte. Mierzenie się z czymś – zadaniem, pracą, obowiązkiem, czymś abstrakcyjnym – co jest już nie do zniesienia; mamy już dosyć – w języku ukraińskim utrudnia to oddychanie, w języku polskim – widzenie, co skutkuje pojawieniem się przyimków określających różny poziom w przestrzeni pionowej w odpowiednich związkach frazeologicznych. Natomiast werbalnie w analizowanych konstrukcjach te zmysły są nieobecne, zaś rzeczownik *uszy* jako odnośnik, według którego coś się mierzy, staje się pośrednią wskazówką, że w obu językach ważna jest w tej sytuacji także możliwość słyszenia, albo że uszy są bardzo wyraźne w sylwetce człowieka, tzn. są dość zauważalną częścią ciała.

¹ Por. też nieprzedstawione w podręczniku pol. *po dziurki w nosie*.

Jeśli jakaś osoba robi coś źle, nieudolnie, po polsku mówi się, że ma *dwie lewe ręce* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166), natomiast w języku ukraińskim określa się go jako *безрукий, криворукий*. W polskim zwrocie frazeologicznym odczytujemy, że normalnie człowiek posiada lewą i prawą rękę. Jak pracuje prawą, to robi to dobrze, a lewą – źle. Praca wykonywana za pomocą dwu lewych rąk nie przynosi więc dobrych efektów. W języku ukraińskim nie mamy zwrotów językowych pokazujących, że praca wykonywana lewą ręką daje gorsze rezultaty, natomiast podkreśla się, że coś zrobione przez osobę bez ręki czy osobę z krzywymi rękami jest oczywiście marnej jakości.

Nieco zaskakujący dla Ukraińców jest polski związek frazeologiczny *złota rączka* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166), któremu odpowiada ukraiński *золоті руки*. Do tworzenia rzeczy bardzo wartościowych w polskim językowym obrazie świata wystarczy jedna (prawdopodobnie prawa) „złota”, czyli zręczna, „rączka”, a w ukraińskim językowym obrazie świata obie ręce są oceniane bardzo wysoko. Taka różnica jest zauważalna w przytoczonych związkach frazeologicznych, natomiast w polszczyźnie funkcjonuje także określenie *złote ręce* (Skorupka 2002 II, 29)² w tym samym, co w języku ukraińskim, znaczeniu.

Różnica w ujęciu tego, ilu rąk potrzebuje człowiek do normalnego funkcjonowania, odzwierciedla się we frazeologizmach: polskim *jak bez ręki* (Stempek i in. 2013, 166) i ukraińskim *як без рук*. Polacy czują się niewygodnie bez jednej ręki, a Ukraińcy dopiero bez dwu. Z innej zaś strony można wytłumaczyć, że brak czegoś lub kogoś w języku ukraińskim jest opisywany jako bardziej dotkliwy niż w języku polskim. Wnioski takie można wyciągnąć, porównując przytoczone związki frazeologiczne. Natomiast w polszczyźnie funkcjonuje także frazeologizm *jak bez rąk* (Skorupka 2002 II, 26), który jest dokładnym odpowiednikiem ukraińskiego *як без рук*, nie został on jednak uwzględniony w podręczniku.

Polski związek frazeologiczny z *drugiej ręki* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) nie ma odpowiednika ukraińskiego. Znaczenie jest oddawane za pomocą imiesłowu przymiotnikowego *уживаний* albo konstrukcji *такий, що був у використанні*.

Czasami częściowa ekwiwalencja frazeologizmów polega wyłącznie na różnicach formalnych, wynikających ze specyfiki struktury gramatycznej danego języka. Z uwagi na to, konstrukcje tego typu mogą być (i często są) źródłem błędów interferencyjnych, np.:

² W analizowanym podręczniku ten związek frazeologiczny nie został przytoczony.

1. pol. *do rąk własnych* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) – ukr. *у власні руки* (różne przyimki i formy przypadkowe z powodu odmiennej rekcji przyimkowej: pol. *do* + D. – ukr. *y* + B.);
2. pol. *ręce do góry* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) – ukr. *руки вгору* (polski przyimek *do* + D. – ukraiński przyimek *в* w połączeniu z biernikiem lp. rzeczownika *гора* został zleksykalizowany, a więc jest to przysłówek);
3. pol. *prosić o rękę* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) – ukr. *просити руку* (polski czasownik *prosić* ma rekcję przyimkową: *o* z biernikiem, – a w języku ukraińskim po czasowniku *просити* brak przyimka, a rzeczownik jest używany w dopełniaczu);
4. pol. *głowa do góry* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) – ukr. *вище голови* (w polskim związku frazeologicznym przyimkowo-rzeczownikowemu połączeniu *do* + D. odpowiada ukraiński przysłówek w stopniu wyższym *вище*, czyli ‘wyżej’); oba związki frazeologiczne nawiązują do obrazu ruchu do góry: w polskim związku wskazany jest kierunek z dołu do góry, a w ukraińskim poziom w przestrzeni pionowej, tzn. w polskim związku obraz jest raczej dynamiczny, w ukraińskim – statyczny albo skupiający się na pożądanym wyniku ruchu);
5. pol. *leżeć do góry brzuchem* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) – ukr. *лежати горичерева* (polska konstrukcja *do* + D. + N. odpowiada ukraińskiemu przysłówkowi o tymże znaczeniu);
6. pol. *strach ma wielkie oczy* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) – ukr. *у страху великі очі* (polska konstrukcja syntaktyczna z czasownikiem *mieć* – *ktos ma coś* – w języku ukraińskim często jest zastępowana odpowiednią konstrukcją *у когось є щось*; jest to dokładny odpowiednik o tym samym znaczeniu).

Polskiemu związkowi frazeologicznemu *pod okiem* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) odpowiada ukr. *на очах*. W dwu językach używa się więc różnych przyimków. Polski przyimek *pod* przewiduje kierunek obserwacji z góry na dół, natomiast ukraiński przyimek *na* – na jednym poziomie i w bezpośredniej bliskości. W polskim związku mamy liczbę pojedynczą *oko* (niby oko wszechwidzące), w języku ukraińskim – liczbę mnogą (*oczy*, które też chyba patrzą bardzo uważnie).

Polskie przysłowie *co dwie głowy, to nie jedna* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166) ma ukraiński odpowiednik *одна голова добре, а два краше*. Pod względem znaczeniowym oba przysłowia są tożsame, różnice dotyczą wyłącznie sposobu konstruowania wypowiedzi. W związkach frazeologicznych

w obu językach występują liczebniki *jedna – одна*, *dwie – два*, rzeczowniki *głowy – голова*, spójnik *a* w języku ukraińskim, *co – to nie* w języku polskim, a także werbalizowane przysłowki sposobu w stopniu równym i wyższym w języku ukraińskim *добре, краще* i ich elipsa w języku polskim.

W języku polskim poufne spotkanie dwu osób i to bez świadków jest określone za pomocą związku frazeologicznego w *cztery oczy* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013, 166), w języku ukraińskim – *віч-на-віч*. Tu mamy do czynienia z odmiennymi werbalnymi opisami tego samego obrazu. Spotkanie odbywa się dokładnie w *cztery oczy*, czyli każdemu oku odpowiada jedno oko rozmówcy (*віч-на-віч*).

W języku ukraińskim sytuacja braku jakichkolwiek przeszkód w kontakcie między ludźmi jest przedstawiona we frazeologizmie *прямо в очі*. W języku polskim można *mówić prosto w oczy* (Skorupka 2002 I, 589), ale *kłamać w żywe oczy* (Skorupka 2002 I, 589; Stempek i in. 2013, 166). W ukraińskim i pierwszym polskim frazeologizmie podkreśla się kierunek, a w drugim polskim zaś sposób dokonania czynności (bezcelność wypowiedzania się w obecności żywego człowieka).

W pierwszej części podręcznika *Polski, krok po kroku* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013) innych związków frazeologicznych nie ma, chociaż w tematach komunikacyjnych o wycieczkach i zwiedzaniu Polski zabrakło np. przysłów: *koniec języka za przewodnika* (ukr. *язик до Києва доведе*) czy *кто пита, (ten) nie błądzi* – ukr. *хто питає, не блукає*.

Druga część podręcznika *Polski, krok po kroku* (Stempek, Stelmach 2017) jest obfitsza we frazeologizmy, wśród których występują posiadające absolutne ekwiwalenty w języku ukraińskim, np.:

1. pol. *machnąć ręką na wszystko* (Stempek, Stelmach 2017, 12) – ukr. *махнути на все рукою*;
2. pol. *byстрым okiem* (Stempek, Stelmach 2017, 12) – ukr. *бистрим оком*;
3. pol. *bać się jak ognia* (Stempek, Stelmach 2017, 16) – ukr. *боятися як вогню*;
4. pol. *być z kim za pan brat* (Stempek, Stelmach 2017, 40) – ukr. *бути за пани́брат*;
5. pol. *z dziada pradziada* (Stempek, Stelmach 2017, 53) – ukr. *з діда-прадіда*;
6. pol. *swój człowiek* (Stempek, Stelmach 2017, 57) – ukr. *своя людина*;
7. pol. *ni to, ni owo* (Stempek, Stelmach 2017, 110) – ukr. *ні те, ні се*;
8. pol. *królik doświadczalny* (Stempek, Stelmach 2017, 120) – ukr. *підослідний кролик*;
9. pol. *dumny jak paw* (Stempek, Stelmach 2017, 121) – ukr. *гордий як павич*;
10. pol. *wolno jak żółw* (Stempek, Stelmach 2017, 121) – ukr. *повільно як черепаха*;

11. pol. *głodny jak wilk* (Stempek, Stelmach 2017, 121) – ukr. *голодний як вовк*;
12. pol. *iść jak stado baranów* (Stempek, Stelmach 2017, 121) – ukr. *іти як стадо баранів*;
13. pol. *chytry jak lis* (Stempek, Stelmach 2017, 121) – ukr. *хитрий як лис*;
14. pol. *uparty jak osioł* (Stempek, Stelmach 2017, 121) – ukr. *впертий як осел*;
15. pol. *biedny jak kościelna mysz* (Stempek, Stelmach 2017, 121) – ukr. *бідний мов церковна миша*;
16. pol. *w dwóch słowach* (Stempek, Stelmach 2017, 136) – ukr. *у двох словах*;
17. pol. *wszystko dobre, co się dobrze kończy* (Stempek, Stelmach 2017, 106) – ukr. *усе добре, що добрий кінець має*.

W języku polskim funkcjonuje związek frazeologiczny *piłnować swojego nosa* (Stempek, Stelmach 2017, 15–16), któremu w języku ukraińskim odpowiada zaprzeczona konstrukcja (*не встромляти (пхати) свого носа не в своє діло*, a tej z kolei bardziej odpowiadałoby pod względem formalnym potoczne polskie (*nie*) *pchać nos w cudze sprawę* (WSJP). We frazeologizmach obu języków określa się granicę prywatności, przestrzeni osobistej. Używa się leksemu *nos* – nazwy części ciała, wysuwającej się do przodu, a więc takiej, która jako pierwsza zdradza niepożądane zainteresowanie czyimiś sprawami. Po ukraińsku też można powiedzieć *пильнувати свого носа*, ale słowniki nie kwalifikują tej konstrukcji jako frazeologizmu.

Polskie *szukać dziury w całym* (Stempek, Stelmach 2017, 15–16) nie ma odpowiednika w języku ukraińskim, dlatego też ten związek należy tłumaczyć za pomocą czasownika *прискипуватися*.

Brak w języku ukraińskim także frazeologizmu opartego na obrazie takiego egzotycznego drzewa i jego owoców, jak *migdał*. Tym bardziej szczególnie wydaje się sposób *myślenia o niebieskich migdałach* (Stempek, Stelmach 2017, 44) ‘myślenia o rzeczach mało ważnych i nierealnych’. Bardzo bliski pod względem znaczeniowym jest tu ukraiński związek *літати в хмарах*, którego odpowiednikiem jest polskie *bujać w obłokach*. Wspólną cechą tych trzech związków frazeologicznych jest ujęcie nieba i jego atrybutów (chmur, obłoków, też migdałów) jako nieosiągalnych.

Różnicę w skali odbioru zjawiska odzwierciedlają się w polskim związku frazeologicznym *biała ściana*, oznaczającym ‘zapomnieć’ (Stempek, Stelmach 2017, 53), i ukraińskim *білий аркуш*. W polskim frazeologizmie pojawia się *ściana*, która prawdopodobnie jest tu ujmowana jako miejsce, gdzie może być zapisana (ale niekoniecznie) większa liczba informacji. Może to być też coś tak wielkiego rozmiaru, że w większym stopniu odczuwalny jest brak tych zapisów. W ukraińskim związku frazeologicznym występuje *arkusz* ‘strona, kartka’ z akcentem na

to, że na stronie (zeszytu czy książki) zapisy koniecznie mają być (na ścianie zaś nie bardzo). Różnica w sposobie ujęcia odczucia braku wspomnień ujawnia się w sposobie nazywania miejsca, w którym miałyby się znaleźć: w polszczyźnie jest nazywana przestrzeń wielkich rozmiarów (*ściana*), a w języku ukraińskim – przestrzeń, która istnieje po to, aby na niej były umieszczone zapisy (*аркуш*).

Bardzo podobne znaczeniowo są z kolei frazeologizmy *iść na swoje* (Stempek, Stelmach 2017, 57) i *іти на свій хліб*. W języku polskim mamy ogólne określenie środków do życia uzyskanych samodzielnie jako *swoje*, a w języku ukraińskim zaimek dzierżawczy *свій* pojawia się przy rzeczowniku *хліб*, który jako nazwa najważniejszego dla człowieka produktu oznacza po prostu wszystkie środki materialne.

Polskie *trafił swój na swojego* (Stempek, Stelmach 2017, 57) ma ukraiński odpowiednik *знайшли один одного* albo *який брив, таку стрів*. W polszczyźnie jest podkreślona przynależność do wspólnoty swoich (*opozycja swój–obcy*). W języku ukraińskim kładzie się natomiast nacisk na podobieństwo: *один–одного, який–таку*. W semantyce czasowników (pol. *trafił* czy ukr. *брив–стрів*) zakłada się, że sytuacja dokonania czynności jest niewymuszona. Do skutku akcji doszło się niby przypadkiem. Natomiast czasownik *знайшли* pokazuje, że czynność odnalezienia siebie była celowa, ponieważ zakładała szukanie siebie.

Polska konstrukcja *ktoś wyszedł na swoje* w znaczeniu ‘uzyskać zamierzoną korzyść dzięki czemuś’ (Stempek, Stelmach 2017, 57) jest tłumaczona na ukraiński opisowo: *щось окупилося комусь, щось вартувало чогось*. Można by tu użyć także konstrukcji *брату своє*. Polski związek frazeologiczny opiera się na obrazie drogi do zamierzonego celu przedsięwzięcia, natomiast ukraiński frazeologizm nie zawiera tego elementu, bo ‘wziąć swoje’ można na różnych etapach i taki stan rzeczy nie przewiduje trwałości.

W języku polskim konstrukcja *ktoś ma za swoje* (‘ponieść konsekwencje za swoje czyny’) (Stempek, Stelmach 2017, 57) funkcjonuje jako odpowiednik ukraińskiego *катюзи по заслузі*. Polski związek frazeologiczny nie jest tak mocno nacechowany emocjonalnie jak ukraiński. Można by go po ukraińsku też przetłumaczyć bardziej neutralnie: *отримати своє*. Natomiast ukraiński związek frazeologiczny *катюзи по заслузі* jest silnie nacechowany negatywnie, ponieważ użyto w nim wyraz *кам* – ‘kat’ (z przyrostkiem augmentatywnym – *катюга*).

Polska konstrukcja *postawić na swoim* (Stempek, Stelmach 2017, 57) jest zaliczana do frazeologizmów, w języku ukraińskim jej odpowiednik *досягти свого* nie ma takiego charakteru. Czasownik *досягти* jest używany w znaczeniu ogólnym, po nim może wystąpić więc dowolna nazwa, w tym także jakiegokolwiek celu lub wyniku.

Zwerbalizowane umieszczenie czegoś – pewnego wezwania/przedmiotu – na jakiejś części ciała znaczy, że człowiek jest zobowiązany do wykonania tego zadania. Taki obraz jest zawarty we frazeologizmach *mieć coś na głowie* (Stempek, Stelmach 2017, 109) i *мати щось на плечах*. Różnica dotyczy tu użytej nazwy części ciała. W języku polskim obowiązek (obowiązeki) znajduje się na głowie (stąd ciężko go udźwignąć), w ukraińskim: *на плечах* – ‘na ramionach’ (dlatego nie jest aż tak ciężki, bo wygodniej i bezpieczniej nosić ciężar na ramionach niż na głowie).

Związek frazeologiczny *wyszły z czegoś nici*, czyli ‘nic nie wyszło’ (Stempek, Stelmach 2017, 110) pochodzi od rzemieślniczego wypowiedzenia i opiera się na podobieństwie brzmienia zaimka *nic* do formy liczby mnogiej rzeczownika *nić*: „może dlatego, że po spruciu płótna zostają nici” (WSJP). W języku ukraińskim występuje odpowiednik *вийшов нулик*, czyli *nic*. Ciekawe, że takie sformułowanie też opiera się na ujęciu dźwiękowym. Bo *нулик* to dźwięk towarzyszący przemianie wody w parę (przy jej spadaniu na gorącą powierzchnię).

Warto zauważyć, że w związkach frazeologicznych często są używane nazwy zwierząt określających pewne cechy wyglądu zewnętrznego człowieka, charakteru lub sposobu zachowywania się. W polszczyźnie funkcjonuje konstrukcja *kura domowa* określająca kobietę zajmującą się tylko domem (Stempek, Stelmach 2017, 120). Stereotypowo *kurę* ujmuje się jako niezbyt mądrą osobę o ograniczonych horyzontach myślowych, zaś przydawka *domowa* wytycza granice jej zainteresowań. W języku ukraińskim brak odpowiedniego frazeologizmu. Można by użyć rzeczownika *квочка*. W języku polskim *kwoka* określa kobietę ograniczoną umysłowo i złośliwą. W języku ukraińskim *квочка* nie zawiera w sobie aspektu złośliwości, obecna jest zaś nadopiekuńczość, przede wszystkim wobec dzieci.

Polski frazeologizm *świński blondyn* (Stempek, Stelmach 2017, 120) można przetłumaczyć na język ukraiński wyłącznie opisowo *дуже світлий блондин*. W polszczyźnie zaś została utrwalona cecha zbyt jasnego koloru owłosienia świń jako stereotypowa, co zostało przedstawione we frazeologizmie.

Związkowi frazeologicznemu *święta krowa* (Stempek, Stelmach 2017, 120) jako pejoratywnemu określeniu ‘osoby cieszącej się licznymi przywilejami, na które nie zasługuje’ w języku ukraińskim może odpowiadać leksem *цяця* (ironicznie) albo pośrednio werbalizowany obraz malowanej torby we frazeologizmie *носиться як з писаною торбою*, opisującym sposób zachowywania się wobec takich osób³. W języku ukraińskim nie ma ani obrazu krowy, ani jej świętości (obecnych w języku polskim, mimo że to określenie wywodzi się nie z tradycji polskiej, a z hinduskiej, w której krowy są uznawane za święte, co skutkuje różnymi

3 Zob. pol. *obchodzić się z kimś/czymś jak z jajkiem* (Skorupka 2002 I, 299).

przywilejami i traktowaniem ze szczególnym szacunkiem). W języku ukraińskim pojawia się obraz torby/worka (jako czegoś ciężkiego – może stąd analogia do ważności odpowiedniej osoby), a poza tym torby malowanej (pozornie pięknej czy specjalnie upiękkszanej). Ludzie noszą torbę tu i tam, niby szukając należytego miejsca, aby złożyć hołd jej ważności. W obu językach odpowiednich związków frazeologicznych używa się w przypadku uderzającej niespójności między przywilejami a zasługami danej osoby.

Polska metafora *barania głowa* (Stempek, Stelmach 2017, 120) odpowiada ukraińskiemu zwrotowi mówiącemu wprost *дупна голова*, czyli ‘głupia głowa’, mimo że *baran* zarówno w języku ukraińskim, jak i polskim jest stereotypowym określeniem głupoty, a sam leksem może być używany jako określenie obelżywe, wyzwisko.

W polskim związku frazeologicznym *jeść jak ptaszek* (Stempek, Stelmach 2017, 121) nie ma dokładnego określenia gatunku tego ptaszka. W języku polskim używa się także frazeologizmów: *jeść jak kurczę* (Skorupka 2002 I, 310), *jak wróbel*, a w języku ukraińskim *їсти як зоробчик*, w których wymienia się konkretne nazwy ptaków, czyli ‘kurczęcia’, ‘wróbelka’, bo są stereotypowo kojarzone z niewielkim rozmiarem, a z tego względu uważa się, że mało jedzą. Ponadto w obu językach występują formy zdrobniałe, co jeszcze bardziej służy podkreśleniu małego rozmiaru tych ptaków.

Polski frazeologizm *spać jak zając* (Stempek, Stelmach 2017, 121) opiera się na rzeczywistych obserwacjach zających i opisuje lekki sen. W języku ukraińskim mówi się *чуйно спати*.

Obraz kury drapiącej coś został przedstawiony w polskim związku frazeologicznym *pisać jak kura pazurem* (Stempek, Stelmach 2017, 121) oraz ukraińskim *писати як курка лапою*. Różnica polega tu na tym, że w języku polskim zostaje wymieniony *pazur* jako ‘część nogi’, a w języku ukraińskim – cała noga, tzn. narzędzie jest określone precyzyjniej w polskim frazeologizmie.

Polskie określenie *zdrow jak ryba* (Stempek, Stelmach 2017, 121) odpowiada ukraińskiemu *здоровий як кінь / як віл*⁴. W pierwszym mamy do czynienia z obrazem zdrowia jako wyniku tego, że ryba jest śliska i choroba na niej po prostu się nie zatrzyma, drugi mówi o zdolności wykonywania ciężkiej pracy fizycznej jako objawie zdrowia.

Różne zwierzęta – koń i byk – stały się stereotypowymi symbolami siły w języku polskim i ukraińskim: *silny jak koń* (Stempek, Stelmach 2017, 121) – *сильний як бик*; oprócz tego zawierają obraz siły pozwalającej ciężko pracować (i ułatwić życie człowieka).

4 Por. pol. *zdrow jak koń* (Skorupka 2002 I, 344).

Pracowitość w języku polskim kojarzy się z mrówką: *pracowity jak mrówka* (Stempek, Stelmach 2017, 121), a także z pszczołą: *pracowity jak pszczoła* (Skorupka 2002 I, 784), podobnie jak w języku ukraińskim: *працьовитий як бджілка*. Oba owady dużo pracują, ale tylko z pracy pszczoły człowiek otrzymuje pożyteczny dla siebie i smaczny miód.

Odmierna perspektywa odległości od przedmiotu (stopień przybliżenia przy obserwacji) została przedstawiona w takich związkach frazeologicznych, jak pol. *trzymać kciuki* i ukr. *тримати кулаки*. Ten sam obraz został inaczej ujęty i zwerbalizowany w każdym języku. W języku polskim ważny okazał się kciuk (znajdujący się na górze pięści w odpowiedniej pozycji poziomej), a w języku ukraińskim – pięść (zwinęta dłoń, palce trzymane razem).

To, co jest bardzo ważne i czego pilnujemy, Polacy i Ukraińcy ujmują przez pryzmat strzeżenia oka/żrenicy: pol. *strzec jak oczka w głowie / jak żrenicy oka*, książ., (Skorupka 2002 II, 887) – ukr. *берегти як зіницю ока*. Pierwszy frazeologizm polski niby z większej odległości patrzy na człowieka, bo skupia uwagę na głowie i oku jako jej bardzo ważnej części. Drugi frazeologizm polski i frazeologizm ukraiński niby przybliżają oko i podkreślają, że to właściwie żrenicy w oku należy strzec.

Postrzeganie przedmiotu z różnej perspektywy (od dołu do góry i od góry do dołu) jest przedstawione w polskim związku frazeologicznym *od stóp do głów* i ukraińskim *з голови до ніз*. Używa się takich konstrukcji do opisu człowieka w całości.

Przeanalizowawszy frazeologizmy (razem 77), które znalazły się w podręczniku *Polski, krok po kroku* (Stempek, Stelmach, Dawidek, Szymkiewicz 2013; Stempek, Stelmach 2017), wyodrębniłam takie, które mają absolutne odpowiedniki w języku ukraińskim (27) i takie, które ich nie mają (8), a także takie, które różnią się formalnie (7) albo różnią się w sposobie werbalnego przedstawienia tego samego obrazu (35). I ta ostatnia grupa wydaje się być najbardziej przydatna do stosowania podejścia etnolingwistycznego, bo pokazuje różnice w punkcie widzenia, w perspektywie (z jakiej odległości obserwowane są przedmioty), w kierunku, w stosowaniu uniwersalnych opozycji (góra–dół, swój–obcy, życie–śmierć itp.).

Ciekawe, że te różne ujęcia, odmienne perspektywy spojrzenia raz są bardziej ogólne w jednym języku, a raz w drugim (np. ogólniej – dalej od przedmiotu obserwacji – w języku polskim: *strzec jak oczka w głowie*, lecz precyzyjniej – bliżej przedmiotowi: *trzymać kciuki*).

Nawet takie wstępne przyjrzenie się możliwości stosowania metod analizy porównawczej i etnolingwistycznej pokazuje, jak bardzo pomocne i interesujące jest takie podejście. Poza tym podobne opisy są bardzo pożyteczne w praktyce nauczania studentów ukraińskich języka polskiego.

Bibliografia

- Ajdačyč D., Nepop-Ajdačyč L., 2015, *Porivnjal'na serbs'ko-ukrajins'ka frazeologija*, Kyjiv: Osvita Ukrainy.
- Bačyns'ka H., Verbovec'ka O., 2020, *Ekvivalenty frazeolohičnych odynyc' ukrajins'koji ta pol's'koji mov z onimnym komponentom (na materialy „Korotkoho ukrajins'ko-pol's'koho slovnyka ustalenyh vyraziv”)*, „Naukovyj Visnyk Užhorods'koho Universytetu. Serija: Filolohija”, t. 2, nr 44, s. 62–67, <http://visnyk-philology.uzhnu.edu.ua/article/view/223433> [dostęp: 7.01.2022].
- Bartmiński J., 2004, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, w: Bartmiński J., red., *Językowy obraz świata*, wyd. 2 popr., Lublin: Wyd. UMCS, s. 103–120.
- Busel T., red., 2002, *Velykyj tlumačnyj slovnyk sučasnoji ukrajins'koji movy*, Kyjiv, Irpin': Perun.
- Chlebda W., 2010, *W jakim zakresie słownik dwujęzyczny może być źródłem informacji etnolingwistycznej?*, w: Chlebda W., red., *Etnolingwistyka a leksykografia. Tom poświęcony profesorowi Jerzemu Bartmińskiemu*, Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 201–208.
- Dems'kyj M., 1994, *Ukrajins'ki frazemy j osoblyvosti jich tvorennja*, L'viv: Prosvita.
- Kosmeda T., Kovalevs'ka O., 2020, *Nove dvomovne frazeolohične vydannja: polemična refleksija (Rec. Roman Tymošuk, Wojciech Jaskot, Jurij Hanošenko, Leksykon pol's'koji ta ukrajins'koji aktyvnoji frazeolohiji, KJV Digital, Varšava, 2008, 319 ss.)*, „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej”, nr 55, <https://ispan.waw.pl/journals/index.php/sfps/article/view/sfps.1975/6400> [dostęp: 7.01.2022].
- Koval' V., 2011, *Jazykovaja kartina mira i eë otryženie v slavjaskoj etnofrazeologii*, w: *Slavjanskaja frazeologija v sinhronii i diahronii. Sbornik naučnyh statej*, vyp. 1, s. 29–32.
- Kovšova M., 2012, *Lingvokulturologičeskij metod vo frazeologii: kody kul'tury*, Moskva: URSS.
- Kravčuk A., 1999, *Pol's'ka frazeologija z onomastyčnym komponentom: Avtoreferat dysertaciji na zdobuttja naukovoho stupenja kandydata filolohičnych nauk*, Kyjiv, <http://library.nuft.edu.ua/ebook/file/10.01.03%20Kravzuc%20AN.pdf> [dostęp: 7.01.2022].
- Mokienko V., 1989, *Slavjaskaja frazeologija*, Moskva: Vysšaja Škola.
- Pajdzińska A., 1991, *Wartościowanie we frazeologii*, „Język a Kultura”, t. 3, s. 15–28.
- Palamarčuk L., Bilonoženko V., Vynnyk V., Hnatjuk I., Djačuk V., Jurčuk L., red., 1993 (t. 1, 2), *Frazeolohičnyj slovnyk ukrajins'koji movy*, Kyjiv: Naukova Dumka.
- Paten I., 2015, *Lihvokul'turolohična specyfika frazem na poznačennja ruchu (na materialy ukrajins'koji, rosij's'koji, pol's'koji ta anhlijs'koji mov)*, „Aktual'ni Pytannja Humanitarnych Nauk”, vyp. 12, s. 162–168, http://www.aphn-journal.in.ua/archive/12_2015/22.pdf [dostęp: 7.01.2022].
- Polański K., red., 1999, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, s. 732.

- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski, krok po kroku. Podręcznik: poziom A1/A2*, wyd. 4, Kraków: Glossa.
- Stempek I., Stelmach A., 2017, *Polski, krok po kroku. Podręcznik: poziom A2/B1*, wyd. 3, Kraków: Glossa.
- Savčenko L., 2013, *Fenomen etnokodiv duchovnoji kul'tury u frazeolohiji ukrajins'koji movy: etymolohičnyj ta etnolinhvistyčnyj aspekty*, Simferopol': Dolja.
- Savčenko L., 2014, *Prezentacija terminoponjat' etnofrazeolohiji*, „Visnyk Nacional'noho universytetu » Lvivs'ka politechnika«, seria „Problemy ukrajins'koji terminolohiji”, nr 792, s. 147–151, <https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnyk-no-791-2014/prezentaciya-terminoponyat-etnofrazeologiyi> [dostęp: 7.01.2022].
- Skorupka S., 2002 (t. 1, 2), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, wyd. 10, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- SJP PWN – *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 7.01.2022].
- Slovnkyky Ukrainy online, <https://lcorp.ulif.org.ua/dictua/> [dostęp: 07.01.2022].
- SUM – *Akademičnyj tlumačnyj slovnyk ukrajins'koji movy*, <http://sum.in.ua/> [dostęp: 7.01.2022].
- Telija V., 1998, *Russkaja frazeologija. Semantičeskij, pragmatičeskij i lingvokul'turologičeskij aspekty*, Moskwa: Škola „Jazyki russkoj kul'tury”.
- Tolstoj N., 1995, *Jazyk i narodnaja kul'tura. Očerki po slavjanskoj mifologii i etnoligvistike*, Moskwa: Indrik.
- Tymoshuk R., Sosnowski W., Jaskot M., Ganoshenko Y., 2018, *Leksykon aktywnej frazeologii polskiej i ukraińskiej*, Warszawa: KJW Digital.
- WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*, <https://wsjp.pl/> [dostęp: 7.01.2022].
- Wysoczański W., 2005, *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych: na materiale wybranych języków*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Žujkova M., 2007, *Dynamični procesy u frazeolohičnij systemi schidnoslov'jans'kych mov*, Luc'k: Veža.

Lidia Nepop-Ajdaczyć (Nepop-Aidachych) – doktor nauk filologicznych, docent. W latach 1999–2000 pracowała w Katedrze Filologii Słowiańskiej Instytutu Filologii Narodowego Uniwersytetu imienia Tarasa Szewczenki w Kijowie, od 2000 r. do 2018 r. – w Katedrze Polonistyki tego uniwersytetu jako asystent, a od 2005 r. jako docent. W 2003 r. obroniła rozprawę doktorską „Słownictwo gwar polskich na terytorium obwodu Chmielnickiego i Żytomierskiego”. W 2004 r. na jej podstawie ukazała się drukiem monografia *Leksyčni osoblyvosti pol's'kych govirok na terytoriji Chmel'nyč'koji ta Žytoymyrs'koji oblastej*. Była współpracownikiem *Bibliographie Linguistique* (tomy za lata 1997–2003). Od 2004 r. jest członkiem Komisji Etnolingwistycznej przy Międzynarodowym Komitecie Słowistów. W 2007 r. uzyskała tytuł naukowy docenta Katedry Polonistyki. Od 2021 r. jest członkiem Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych.

W 2005 r. pracowała także jako starszy wykładowca Katedry Języków Obcych Akademii Dyplomatycznej przy Ministerstwie Spraw Zagranicznych Ukrainy. W latach 2002–2005 – również jako wykładowca języka polskiego Instytutu Stosunków Międzynarodowych Narodowego Uniwersytetu imienia Tarasa Szewczenki w Kijowie. Od 2018 r. do dzisiaj pracuje jako docent Katedry Językoznawstwa Ogólnego i Słowiańskiego Narodowego Uniwersytetu „Akademia Kijowsko-Mohylańska”.

Jest autorką ok. 100 prac naukowych (w tym 2 monografii i 4 pomocy dydaktycznych, trzech artykułów hasłowych w tomie „Kwiaty” Słownika stereotypów i symboli ludowych (pod red. J. Bartmińskiego).

Dziedziny zainteresowań: etnolingwistyka słowiańska, leksykologia, frazeologia, semantyka leksykalna, dialektologia, kontakty językowe, porównawcze językoznawstwo słowiańskie, językoznawstwo polonistyczne i sławistyczne.



Przedwojenne podręczniki do nauki języka polskiego dla Czechów¹

Początki uniwersyteckich badań polonistycznych w Czechach możemy rozpatrywać z dwóch perspektyw. Pierwszą z nich jest płaszczyzna działań praktycznych, której kształtowanie rozpoczyna się w XIX wieku. Wówczas, w ramach powstającej slawistyki, tworzą się podstawy studiów polonistycznych, pojawia się zainteresowanie językiem polskim, polską literaturą i kulturą. Działania te związane są z gronem osób, do których zaliczyć należy: Václava Hankę (1791–1861), docenta języków słowiańskich i literatur, tłumacza i wydawcę staroczeskich zabytków językowych; Františka Ladislava Čelakovskiego (1799–1852), profesora języka czeskiego i literatury, który w latach 1842–1848 pracował na uniwersytecie we Wrocławiu na stanowisku profesora filologii słowiańskiej; czy Jana Pravoslava Koubka (1805–1854), poetę i tłumacza (m.in. dzieł Adama Mickiewicza), który w 1849 r. został mianowany pierwszym profesorem języka polskiego i literatury polskiej w Pradze. W grupie tej nie brakuje także Polaków. W latach 1857–1865 na praskim uniwersytecie wykładał filolog i językoznawca Henryk Suhecki (1811–1872), autor m.in. trzech podręczników do nauki języka polskiego. Druga płaszczyzna związana jest z powstawaniem i działalnością pierwszych katedr czy instytutów, które nadawały rodzącym się zainteresowaniom i badaniom ramy instytucjonalne. Tu w pierwszej kolejności wskazać

¹ Niniejszy tekst powstał w ramach realizacji projektu: *Česká univerzitní polonistika do roku 1939 (od polonofilství k systematickému bádání o dějinách polského jazyka a literatury*, Grantová agentura České republiky, 19-09017S.

należy powstały w 1880 r. Zakład Filologii Słowiańskiej². W efekcie jego działań, a konkretnie realizacji koncepcji powołania do życia katedr poszczególnych języków słowiańskich, w październiku 1923 r. na Uniwersytecie Karola w Pradze zainaugurowała swoją działalność pierwsza w Czechach i poza granicami Polski Katedra Języka Polskiego i Literatury Polskiej³, na czele której stanął przybyły z Krakowa Marian Szykowski (1883–1952)⁴.

Punktem wyjścia dla ustaleń prezentowanych w niniejszym tekście będzie pierwsza z wymienionych perspektyw. Stanie się ona tłem dla analizy pierwszych podręczników do nauki języka polskiego dla Czechów⁵. Ramy czasowe odnoszące się do poddanego analizie materiału tworzy z jednej strony 1837 r., czyli data ukazania się pierwszej publikacji tego typu, zaś z drugiej – 1939 r., w którym światło dzienne ujrzała ostatnia publikacja i który jednocześnie jest datą graniczną prowadzonych badań. Analizie poddano 22 podręczniki⁶. Ponieważ w omawianym okresie częstą praktyką było wydawanie tego samego lub w różnym stopniu zmienionego podręcznika pod innym tytułem, przedmiotem analiz stało się faktycznie 26 pozycji. Nie są to wszystkie publikacje dydaktyczne przeznaczone do nauki języka polskiego, które ukazały się na ziemiach czeskich w omawianym okresie. Z dotychczasowych ustaleń autorki wynika, że ich całkowita liczba wynosi 43, z czego 11 to słowniki⁷. W związku z ograniczeniami związanymi z długością niniejszego tekstu oraz obszernością analizowanego materiału, prezentowana poniżej analiza ma charakter syntezy i często ogranicza się tylko do ogólnych wniosków⁸.

Autorzy

Autorów prezentowanych publikacji łączył przede wszystkim język polski. Większość z nich miała wiele różnorodnych zainteresowań. Byli wśród nich również

2 *Seminář pro slovanskou filologii*.

3 Więcej na temat historii praskiej polonistyki zob.: Krejčí 1953; Řeháček 1964; Bešta 1977, Dybalska, Pająk 2005; Benešová, Rusin Dybalska, Zakopalová 2013. Więcej na temat stanu badań nad czeską polonistyką uniwersytecką zob. Baron, Madecki, Rusin Dybalska 2019.

4 Marian Szykowski – teoretyk literatury, badacz czesko-polskich wpływów literackich. Więcej na ten temat zob. Baron 2019.

5 Więcej na temat podręczników do nauki języka polskiego dla Czechów zob.: Tarajto-Lipowska 2005, Dąbrowska 2010, Rusin Dybalska 2014.

6 Pełna lista podręczników znajduje się na końcu tekstu.

7 Do pozostałych sześciu nie udało się dotrzeć z przyczyn niezależnych od autorki. Badania będą jednak kontynuowane.

8 Szczegółowe przedstawienie analizowanych publikacji będzie jedną z części przygotowywanej właśnie do druku monografii – Baron, Madecki, Rusin Dybalska 2023.

tacy, którzy, mimo iż zdecydowali się zostać autorami podręcznika, nie mieli zbyt wielu doświadczeń związanych z nauczaniem i to nie tylko języków obcych. Wszystkich ich możemy podzielić na co najmniej trzy grupy. Pierwszą tworzą filolodzy, językoznawcy i badacze języków słowiańskich. Do tego grona zaliczyć należy wspomnianych już Hanke czy Suheckiego, ale także wybitnego polskiego językoznawcę i slawistę Tadeusza Lehra-Splawińskiego (1891–1965), który był współautorem jednej z analizowanych publikacji. Druga, liczniejsza grupa to lektorzy i nauczyciele języka polskiego oraz innych języków słowiańskich w różnych typach szkół. Należeli do nich: Josef Kolář (1830–1910) – tłumacz, dziennikarz, a także lektor języka rosyjskiego i serbochorwackiego; Franciszka Sawierska (1873–1948) – nauczycielka języka polskiego w szkołach średnich, aktywna działaczka na rzecz zbliżenia czesko-polskiego; Bohumil Vydra (1889–1952) – lektor języka polskiego na Uniwersytecie Karola oraz języka czeskiego na Uniwersytecie Warszawskim, leksykograf i tłumacz; Iza Šaunová (1896–1960) – jedna z najbardziej zasłużonych lektorek praskiej polonistyki, aktywna działaczka na polu zbliżenia czesko-polskiego; Miroslav Zelenka (1896–1957) – pierwszy lektor Katedry Języka Polskiego i Literatury Polskiej w Pradze, tłumacz i popularyzator kultury polskiej. Ostatnia, równie liczna grupa to samoucy, polonofile i poligłoci. Wśród nich znajdziemy: Dominika Aloisego Špachtę (1803–1859) – katolickiego księdza, autora pierwszego podręcznika do nauki języka polskiego dla Czechów; Františka Vymazala (1841–1917) – poliglotę władającego 28 językami, autora podręczników do nauki wielu języków; Františka Aloisego Hore (1863–1916) – nauczyciela nauk przyrodniczych i technicznych w szkole średniej, samouka, autora słowników; Josefa Paulíka (1860–1907) – urzędnika, tłumacza, ale także zapalonego podróżnika oraz Vladislava Strnada⁹ (1908–1974) – lekarza z równie wielką pasją oddanego zarówno medycynie, jak i literaturze.

Wymienieni autorzy w większości wypadków znają prace swoich poprzedników i polecają je swoim czytelnikom. Bardzo często zwracają też uwagę na to, że liczba podręczników i innych pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego dla Czechów wciąż jest niezadowalająca. Najprawdopodobniej dlatego niektórzy z nich zdecydowali się na wznowienia swoich publikacji, inni zaś na wydawanie kolejnych¹⁰.

Forma

Analizowane publikacje przybierały różne formy. Najczęściej były to gramatyki szkolne – Špachta (1837); Suhecki (1957, 1959a, 1959b); Vymazal (1881); Kolář (1884);

⁹ Pseudonim literacki Ladislava Ptáčka.

¹⁰ Najwięcej wydań doczekały się podręczniki Špachty (cztery), Vymazala (cztery) i Hory (trzy).

Paulík (1891); Hora (1901); Vydra (1932); Sawierska (1911); Strnad (1939) – bądź akademickie – Hanka (1839); Šaunová (1934). Rozróżnienie na dwa wymienione typy można oprzeć na kilku kryteriach. Pierwszym z nich jest wskazywany bezpośrednio, często już w tytule lub podtytule, odbiorca. Drugim kryterium jest sposób prezentowania informacji przybierający formę wykładu, w którym – w większym bądź mniejszym stopniu – pojawia się terminologia naukowa. Trzecim wyznacznikiem staje się obecność lub brak ćwiczeń pozwalających na lepsze przyswojenie, powtórzenie czy utrwalenie określonego materiału. Należy zwrócić uwagę na to, że niektóre z analizowanych publikacji dotyczyły tylko z góry określonego, wybranego działu gramatyki języka polskiego – najczęściej chodziło o fonetykę (Kolář 1884).

Trzy spośród analizowanych podręczników (Vymazal 1896; Zelenka 1929–1930; Šaunová 1930) miały formę samouczka. W tym wypadku mamy do czynienia z samodzielnymi kursami zaprezentowanymi najczęściej w uporządkowany sposób, z naciskiem na język mówiony oraz z uwzględnieniem aktualnego tła społeczno-kulturowego. Materiał podzielony zostaje na bloki tematyczne (w postaci lekcji lub oddzielnych zeszytów), w których istotną rolę odgrywają ćwiczenia, a także przesyłane nauczycielowi prace domowe. Te ostatnie stają się jednym z wyznaczników specyficznego kontaktu, z jakim mamy tu do czynienia na poziomie autor/nauczyciel – odbiorca/kursant. Wyraźnie widać starania pierwszej z wymienionych stron komunikacji o to, aby przyswajanie nowych wiadomości odbywało się w przyjaznej atmosferze¹¹ i było maksymalnie skuteczne. Służyć mają temu przede wszystkim systematyczne powtórzenia materiału, zwracanie uwagi na jego trudniejsze partie czy udzielane rady.

Dwie z analizowanych publikacji (Hora 1887; Vydra 1915) otrzymały formę rozmówek. Początkowo mamy tu do czynienia z tematycznie zróżnicowanym zbiorem pojedynczych słów, które z czasem uzupełnione zostają wyrażeniami czy w końcu zdaniem. Bardzo często są to całe dialogi podzielone na pojedyncze zdania. Jako elementy dodatkowe pojawiają się krótkie informacje o gramatyce, listy przysłów, imion, nazw instytucji czy w końcu gotowe wzory korespondencji handlowej i prywatnej.

Kolejną formą reprezentowaną w analizowanym materiale jest czytanka (Šaunová 1927, 1928, 1929; Zelenka 1929). W tym wypadku odbiorca dostaje do ręki zbiór tekstów, najczęściej fragmentów literatury pięknej, przeznaczonych do nauki języka polskiego. Ten klasyczny format może zostać uzupełniony dodatkowymi informacjami o gramatyce.

¹¹ Przykładowo: stałym elementem pojawiającym się w każdej lekcji w podręczniku Zelenki (1929–1930) są dowcipy i towarzyszące im zabawne ilustracje.

Tylko jedna z analizowanych publikacji ma formę podręcznika do realiów (Vydra 1928). Warto zaznaczyć, że jest to bardzo solidnie opracowany zbiór 14 tekstów o zróżnicowanej tematyce, przybliżający odbiorcy Polskę w szerokim kontekście społeczno-polityczno-kulturowym¹². Znajdziemy w nim również rozdział poświęcony stosunkom czechosłowacko-polskim ukazany z trzech punktów widzenia: politycznego, gospodarczego i kulturalnego.

Zaproponowany powyżej podział jest w pewnym stopniu umowny. Nie zawsze łatwo jest bowiem określić formę danej publikacji. Zdarza się, że w jej kolejnym wydaniu autor zmienia zakres przedstawianych treści i sposób ich prezentacji, co często sygnalizuje już w samym tytule. Przykładem takiej zmiany są podręczniki autorstwa Vydry – wydanie pierwsze (1915), zatytułowane *Hovory česko-polské*¹³, przybiera sugerowaną w tytule formę rozmówek, z kolei wydanie drugie (1932), uzupełnione i zmienione, ukazuje się pod tytułem *Učebnice polštiny*¹⁴ i ma formę klasycznej gramatyki szkolnej. Zdarza się również, że autor przypisuje swojej publikacji określoną formę już w tytule, jednak rzeczywisty układ materiału nie do końca jej odpowiada. Z taką sytuacją spotykamy się u Zelenki (1929), którego podręcznik przedstawiony zostaje odbiorcy jako czytanka – *Polské texty pro posluchače slovanské filologie*¹⁵ – jednak jego znaczną część tworzą informacje o gramatyce przybierające formę wykładów akademickich.

Metody

Proponowane przez autorów analizowanych podręczników metody nauczania języka polskiego koncentrują się w największym stopniu na trzech sprawnościach językowych. Pierwszą z nich jest czytanie i rozumienie tekstów, przede wszystkim literackich, reprezentujących zarówno twórców z ówczesnego punktu widzenia historycznych, jak i współczesnych. Najczęściej przy tej okazji pojawiają się nazwiska takie jak: Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Norwid, Asnyk, Konopnicka, Orzeszkowa, Przerwa-Tetmajer, Kasprówicz, Reymont czy Żeromski. Z czasem autorzy umieszczają w swoich podręcznikach także teksty publicystyczne, naukowe, użytkowe oraz preparowane, czyli przygotowywane specjalnie w celu naświetlenia konkretnego zagadnienia. Druga ze sprawności, na którą kładziony jest równie duży nacisk, to poprawna wymowa. Mniej bądź bardziej szczegółowe

12 Tematami kolejnych rozdziałów są odpowiednio: geografia, narodowości i wyznania, konstytucja, stosunki polityczne, gospodarcze i społeczne, edukacja, najnowsza literatura, organizacje kulturalno-oświatowe, sztuka, muzyka, filozofia i sport.

13 *Rozmowy czesko-polskie*. To i kolejne tłumaczenia własne.

14 *Podręcznik do języka polskiego*.

15 *Polskie teksty dla studentów filologii słowiańskiej*.

informacje dotyczące wymowy poszczególnych głosek oraz związane z tym zagadnienia – akcent, intonacja, upodobnienia – pojawiają się praktycznie w każdej z analizowanych publikacji. Ostatnia sprawność dotyczy komunikacji na poziomie podstawowym. W tym przypadku mamy jednak do czynienia z kształtowaniem danej umiejętności od strony teoretycznej, tzn. dostarczaniem określonego materiału, w postaci tematycznie uporządkowanych wyrazów, zwrotów bądź zdań, bez ich praktycznego przećwiczenia. Ostatni ze wspomnianych aspektów staje się więc swoistym zadaniem domowym, które ma przed sobą każdy z potencjalnych kursantów. Autorzy wielokrotnie zachęcają swoich odbiorców do kontaktu z żywym językiem i kulturą, do szukania w swoim otoczeniu Polaków, którzy mogliby na bieżąco korygować ich błędy i służyć radą, oraz do wyjazdów na ziemię polskie, zarówno w celach turystycznych, jaki i handlowych¹⁶.

Patrząc całościowo na metody proponowane przez autorów analizowanych publikacji, możemy dostrzec dwa wyraźne stanowiska. Z jednej strony dominuje metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, dla której podstawą wszelkich działań jest znajomość zasad gramatyki. Analiza wskazuje jednak, że drugi z aspektów akcentowanych w jej nazwie realizowany jest w ograniczonym stopniu. Liczba i częstotliwość, z jaką w analizowanych podręcznikach pojawiają się ćwiczenia tłumaczeniowe, uzależnione są od czasu, w którym dana publikacja ujrzała światło dzienne – im było to później, tym zdecydowanie mniejszy nacisk na tę metodę ćwiczeniową. Drugą dominującą metodę określić możemy jako komunikacyjną. Jeden z autorów – Vymazal – nadaje jej swoją własną nazwę, określając ją słowami *snadno a rychle*¹⁷. Istotą tego podejścia jest pamięciowe opanowanie prostych zdań, np.: *Czy masz już bilet?; Mamy teraz czas; Witam was, panowie; Czy znasz tych chłopców?* (Vymazal 1896, 13), które mają umożliwić komunikację na poziomie podstawowym¹⁸.

W analizowanym materiale zdecydowaną przewagę ma pierwsza z wymienionych metod. Istotnym elementem jest tu jednak oczywisty, najczęstszy punkt odniesienia do opisywanych zjawisk językowych, jakim staje się język czeski. Porównywanie obu języków przybiera wiele form – począwszy od najprostszej, czyli podawania czeskich odpowiedników polskich wyrazów czy wyrażeń, poprzez porównywanie sposobów tworzenia określonych form ze szczególnym uwzględnieniem tych najbardziej problematycznych, aż po mniej bądź bardziej

16 Fakt ów staje się jednocześnie informacją o tym, że tego typu działania w owym czasie są realne, możliwe a nawet pożądane.

17 *łatwo i szybko*. Autor stosuje tę metodę we wszystkich swoich podręcznikach przeznaczonych do nauki języków obcych.

18 Więcej na temat metody i podręcznika zob. Rusin Dybalska 2020.

poważne propozycje zmian w języku polskim przeprowadzanych na wzór czeski¹⁹. Zdarza się, że punktem odniesienia staje się inny język. W tej sytuacji najczęściej pojawiają się język rosyjski czy języki łużyckie.

Wybrana przez danego autora metoda ma wpływ na układ materiału w jego podręczniku. Struktura analizowanych publikacji opiera się na trzech podstawowych elementach. Pierwszym z nich jest wykład, którego forma ma mniej bądź bardziej naukowy charakter. Fakt ten jest – z jednej strony – dla niektórych autorów na tyle istotny, że informacja o nim pojawia się już we wstępie do publikacji i często jest kilkakrotnie powtarzana. Z drugiej strony nie brakuje publikacji, w których materiał prezentowany jest w specjalistyczny, hermetyczny sposób, co nie tylko utrudnia jego zrozumienie, ale także ogranicza grupę odbiorców²⁰.

Kolejnym elementem są ćwiczenia praktyczne. Nie pojawiają się one w 12 z analizowanych publikacji²¹. Najczęściej przybierają formę tłumaczeń na język czeski, nauki na pamięć, przepisywania określonych form czy tekstów, wskazywania określonych form, odmiany, wstawiania poprawnych form czy poprawiania błędów. Im późniejsza jest data ukazania się podręcznika, tym większa różnorodność pojawiających się w nim ćwiczeń. Dominują w tym zakresie samouczki (Zelenka 1929–1930; Šaunová 1930) – w których ten element jest szczególnie istotną formą przyswajania materiału.

Ostatnim elementem są różnego rodzaju materiały dodatkowe. Mają one formę list trudniejszych słów lub form, słowniczków ogólnych bądź tematycznych, czytanek, wzorów tekstów użytkowych czy nawet całych dokumentów. W przypadku tych ostatnich zdecydowanie dominują wzory dokumentów przydatnych do korespondencji handlowej oraz aktualne dokumenty regulujące postępowanie w danej dziedzinie. Znajdziemy je w podręcznikach Hory (1901), Sawierskiej (1911), Vydra (1932), Zelenki (1929–1930) czy Šaunovej (1930).

19 Przykładowo: Kolář (1884) zwraca uwagę na to, że Polacy w słowie *but* piszą niepoprawnie „u” zamiast „a” (po czesku *boťa*). Proponuje również uproszczenie polskiej ortografii, postulując, by zamiast litery „i” pisać kropkę nad poprzedzającą ją głoską. Sugeruje, aby w ten sam sposób zapisywać dwuznaki „rz”, „cz”, „sz” jako odpowiednio „r”, „c” i „s” z kropką.

20 Przykładowo: Vydra (1932) już we wstępie zaznacza, że kwestie teoretyczne i terminy świadomie ogranicza do niezbędnego minimum. Takie samo założenie przyjmuje w swoim późniejszym podręczniku Zelenka (1929–1930). Z kolei jego wcześniejsza publikacja (1929) pełna jest naukowych wywodów, za sprawą których jej odbiór ogranicza się do osób wyjątkowo dobrze zorientowanych w prezentowanej tematyce. Taki sam naukowy charakter ma podręcznik Hanki (1839).

21 Są to następujące podręczniki: Suchecki (1957, 1859a), Kolář (1884), Hora (1887), Sawierska (1911), Vydra (1928), Šaunová (1927, 1928, 1929), Zelenka (1929), Strnad (1939). W podręczniku Špachty ćwiczenia pojawiają się w drugim wydaniu (1850).

Perspektywy badawcze

Prezentowany materiał otwiera wiele perspektyw badawczych. Przede wszystkim jest świadectwem różnego rodzaju zmian zachodzących w języku na przestrzeni czasu i odnoszących się do omawianego okresu. Zmiany te dotyczą w pierwszej kolejności zagadnień teoretycznych. Możemy tu obserwować, przykładowo, proces kształtowania się podziału na deklinacje²² czy koniugacje²³, zmiany w repertuarze czasów przeszłych²⁴, zanik samogłosek ścieśnionych²⁵, kształtowanie się form liczebników²⁶ czy stopniową redukcję form zaimków²⁷.

Kolejną płaszczyzną jest terminologia. W przypadku tego zagadnienia możemy wyróżnić trzy podstawowe etapy. Pierwszy z nich to czas, w którym autorzy proponują na opisywane zjawiska nowe terminy. Zdecydowany prym wiedzy tu Suchecki. W jego podręcznikach znajdziemy takie terminy jak: *przy-padkowanie* (odmiana przez przypadki), *liczbowanie* (odmiana przez liczby), *rodzajowanie* (odmiana przez rodzaje), rzeczownik *najawny* (konkretny), *myślny* (abstrakcyjny) czy *liczbownik* (liczebnik). Kolejny etap charakteryzuje się swoistą wariantywnością, czyli pojawianiem się kilku propozycji na określenie danego pojęcia, np. *partykuły – wyrazki czy okolicznik – określenie przysłówkowe* (Šaunová 1930). Ostatni obserwowany etap to stosowanie względnie ustalonych nazw terminów, które używane są przez większość autorów, np.: *zdanie poboczne, rodzaj żeńsko-rzeczowy, przedmiot*²⁸.

Równie ciekawe jest obserwowanie zmian odnoszących się do słownego zasobu polszczyzny. W tej dziedzinie badany materiał również otwiera wiele możliwości, np.: obok znanego i używanego jeszcze dziś rzeczownika zbiorowego *ptactwo*, pojawiają się *mleczywo czy grosiwo* (Suchecki 1859b), u Hory (1887) pojawia się z kolei *musztardniczka*, czyli nazwa naczynia przeznaczonego na musztardę. Ostatni z przykładów przywołuje nie tylko przedmioty, ale także czynności, które stają się swoistym źródłem informacji na temat współczesnych autorowi

22 W tym wypadku wśród kryteriów podziału dominuje rodzaj lub zakończenie tematu.

23 Najczęstszymi kryteriami podziału są zakończenia tematu czasu teraźniejszego lub forma bezokolicznika.

24 Czas zaprzeszy obecny jest w publikacjach do końca analizowanego okresu. W podręczniku Šaunovej (1934) pojawia się jeszcze tryb przypuszczający czasu przeszłego, np.: *niósbym był, szukałaby była*.

25 Jako ostatni wspomina o nich Zelenka (1929).

26 Najdłużej kształtującymi się formami wydają się liczebniki siedem (*siedm*) i osiem (*ośm*).

27 Repertuar pojawiających się zaimków jest bogaty. Przykładowo: Vydra (1932) wśród zaimków nieokreślonych wymienia: *zań* (za niego), *doń* (do niego) czy *dlań* (dla niego).

28 Etap ten czasowo koresponduje z pierwszymi próbami uporządkowania terminologii językoznawczej w Polsce, których efektem było m.in. opublikowanie w 1921 r. w czasopiśmie „Język Polski” (nr 3) listy zalecanych terminów gramatycznych.

realiów. Najwięcej przykładów tego typu dostarczają rozmówki, w których znajdziemy zwroty i wyrażenia charakterystyczne dla czynności, takich jak np.: palenie tytoniu i zażywanie tabaki, podróż omnibusem i dorożką (Hora 1887), wityza w składzie sukna (Sawierska 1911), wędliniarni (Šaunová 1930), u szwaczki czy modystki (Vydra 1932).

Analizowany materiał jest również doskonałą podstawą do stworzenia obrazu relacji czesko-polskich na przełomie XIX i XX wieku. W tym przypadku także mamy do czynienia z kilkoma możliwymi perspektywami badawczymi. Pierwszą z nich są wzajemne kontakty naukowe. Ich świadectwem w pierwszej kolejności są odniesienia do aktualnej literatury przedmiotu pojawiające się w analizowanych podręcznikach. Do najczęściej cytowanych publikacji należą gramatyki języka polskiego cieszące się w badanym okresie największą popularnością. Ich autorami są: Antoni Małecki (1863); Antoni Gustaw Bem (1889); Adam Antoni Kryński (1897); August Jeske (1900); Maria Dzierżanowska, Cecylia Niewiadomska i Jadwiga Warnkówna (1921/1922); Jan Łoś (1922–1927); Ignacy Stein i Roman Zawiliński (1922); Tadeusz Lehr-Spławiński i Roman Kubiński (1927). Ostatnia z przywołanych publikacji została wykorzystana jako podstawa podręcznika *Mluvnice jazyka polského*²⁹, powstałego we współpracy Lehra-Spławińskiego i Šaunovej (1934)³⁰, a wydanego jako pierwszy z serii *Praktických podręczníků jazykův slovianských* pod redakcją Miloša Weingarta. W porównaniu z oryginałem czeska wersja zachowuje podobny układ treści, autorzy wielokrotnie powołują się też na te same przykłady i zestawienia. Analiza prezentowanego materiału pokazuje jednak, że mamy tu do czynienia z wyborem dokonany pod kątem czeskiego odbiorcy, co najprawdopodobniej było zasługą Šaunovej³¹.

Współpraca na polu naukowym to także kontakty osobiste, które w analizowanym okresie były wyjątkowo intensywne i tworzą bardzo długi oraz szeroki łańcuch wzajemnych powiązań. Przykładowo: Hanka zadedykował swoją gramatykę Adamowi Junoszy Rościszewskiemu (1774–1844), polskiemu bibliografowi, publicyście, tłumaczowi, ale przede wszystkim mecenasowi, którego nazwisko na trwałe zapisało się na kartach historii, m.in. Biblioteki Ossolineum. Hora we wstępie do pierwszego swojego podręcznika (1887) dziękuje za współpracę Janowi Karłowiczowi (1836–1903), polskiemu etnografowi, językoznawcy i folklorysty. Kolejne wydania swojego drugiego podręcznika (1901, 1909)

29 *Gramatyka języka polskiego.*

30 Drugą obcojęzyczną wersję podręcznika – litewską – Lehr-Spławiński wydał wspólnie z Heleną Szwejkowską w Kownie w 1935 roku.

31 Więcej szczegółów na temat obu podręczników Šaunovej wydanych w badanym okresie zob. Rusin Dybalska 2021.

dedykuje z kolei etnografowi i powieściopisarzowi Erazmowi Majewskiemu (1858–1922) oraz tłumaczowi literatury czeskiej, poecie i działaczowi społecznemu Konradowi Zaleskiemu (1851–1921), którzy pomagali mu m.in. zbierać fundusze przeznaczone na wydanie jego publikacji. Współpraca o charakterze naukowym bardzo często przeradzała się we wzajemne przyjaźnie, zdarzało się również, że to kontakty osobiste znajdowały swoje odzwierciedlenie w procesie powstawania analizowanych publikacji. Przykładowo: Sawierska (1911–1925) swój podręcznik dedykuje *znajomej żonie lekarza* Bożenie Šimkovej w podziękowaniu za sympatię okazywaną narodowi polskiemu.

Ostatnia płaszczyzna to kontakty gospodarcze między oboma krajami. Wzrost ich intensywności widać szczególnie w latach 30. XX w., co znalazło wyraz przede wszystkim w podręcznikach Zelenki (1929–1930) i Vydry (1932)³². Pojawiające się w nich informacje poświęcone korespondencji handlowej wyróżniają się nie tylko swoją długością, ale także formą. Zelenka poświęca tej tematyce 12 z 47 lekcji, w których znajdziemy najbardziej potrzebne zwroty i wyrażenia, zasady kompozycji oferty handlowej i związanych z nią działań, czesko-polski słowniczek handlowo-prawny oraz zestaw wzorów potrzebnych dokumentów³³. Uzupełnieniem tych informacji stają się teksty oryginalnych ustaw, dotyczące omawianych w tekstach regulacji prawnych³⁴. W przypadku publikacji Vydry (1932) chodzi o nowy rozdział, który nie pojawił się w pierwszym wydaniu podręcznika i którego umieszczenie związane jest najprawdopodobniej z pierwotnym przeznaczeniem publikacji – materiał pomocniczy dla Szkoły Handlowej³⁵. Czytelnik znajdzie w nim najważniejsze zwroty i formuły stosowane w korespondencji handlowej uzupełnione wzorami listów³⁶ czy oryginalnych wypełnionych formularzy.

Istotnym czynnikiem sprzyjającym nawiązywaniu kontaktów gospodarczych były również prywatne podróże na ziemię polskie, do których autorzy analizowanych publikacji gorąco zachęcali i które sami odbywali. Impulsem do powstania wspomnianego we wstępie pierwszego podręcznika do nauki języka polskiego był kilkuletni (1830–1834) pobyt jego autora w Galicji. W przedmo-

32 Więcej szczegółów na temat obu podręczników zob. Rusin Dybalska 2022.

33 Są to wzory korespondencji z bankami, różnymi instytucjami finansowymi, reklamy, ogłoszenia, noty, kwity, oferty.

34 Są to przykładowo: *Ustawa z dnia 29.04.1927 o potwierdzeniach uprawniających do ulg przy założeniu działalności gospodarczej*, *Ustawa z dnia 15.07.1927 wprowadzająca potwierdzenie uprawniające do prowadzenia działalności restauracyjnej i szynkarskiej* – oba teksty pojawiają się w podręczniku po czesku i po polsku.

35 Najprawdopodobniej również z tego powodu analizowane drugie wydanie publikacji ma także inny tytuł – *Učebnice polštiny*.

36 Są to przykładowo: weksel, rachunek, przykaz pocztowy, zamówienie, faktura, podanie o pracę.

wie do swojej publikacji Špachta (1837, 3) wyjaśnia, że pierwotnie chciał tylko utrwalić swoje wiadomości i spostrzeżenia, które miały pomóc w pracy czeskim urzędnikom w Galicji, zaś jemu samemu w utrzymaniu kontaktu z językiem polskim po powrocie do Pragi. Zapiski te rozrosły się do podręcznika, który do czekał się aż czterech wydań³⁷. Każde z nich symbolicznie wiązało się z kolejną falą polonofilstwa na ziemiach czeskich (Řehaček 1977, 123–124). W ten sposób ten pierwszy w okresie odrodzenia narodowego napisany po czesku podręcznik języka słowiańskiego stał się punktem wyjścia dla szeregu kolejnych publikacji przybliżających naszym południowym sąsiadom język polski.

Wszystkie analizowane pomoce dydaktyczne w pierwszej kolejności wskazują na popularność, jaką na ziemiach czeskich w badanym okresie cieszyła się polszczyzna. Ich autorzy, którymi w większości byli lektorzy, polonofile czy poligloci, sami uczyli się języka polskiego a często również sami tworzyli metody jego nauczania. W związku z tym wydane przez nich podręczniki w zdecydowanej większości miały charakter praktyczny. Żaden z nich nie był publikacją dominującą, każdy kolejny na swój sposób nawiązywał do swego poprzednika, w niektórych przypadkach nawet otwarcie. Nie brakowało także odniesień do aktualnych polskich publikacji poświęconych tej samej tematyce. Wszystko to sprawia, że prezentowane podręczniki stają się ciekawym materiałem do badań nie tylko z punktu widzenia historii nauczania języka polskiego na ziemiach czeskich, ale także wzajemnych czesko-polskich kontaktów.

Lista analizowanych publikacji (kolejność chronologiczna)

- Špachta D.A., 1837, *Pokus Čecha o naučenj se počátkům grammatiky gazyka polského, který s vlastenci svými sdělj Dominik Špachta, farář v Kolči*, Praha: Václav Špinka.
- Hanka V., 1839, *Mluvnice polského jazyka podle Dobrowského*, Praha: Bohumil Háze.
- Špachta D.A., 1850, *Krátká mluvnice polského jazyka pro Čechy*, wyd. 2, Praha: Václav Hess.
- Sucheckí H., 1857, *Związła gramatyka polska. Kurs niższy*, Praha: Fryderyk Rohlíčka.
- Sucheckí H., 1859a, *Wstępna gramatyka polska dla szkoły początkowej*, Praha: Fryderyk Rohlíčka.
- Sucheckí H., 1859b, *Związła gramatyka polska do użytku w szkołach. Kurs wyższy*, Praha: Fryderyk Rohlíčka.
- Špachta D.A., 1865, *Špachtová mluvnice polská*, wyd. 3, Praha: I.L. Kober.
- Vymazal F., 1881, *Gramatické základy jazyka polského*, Brno: Karl Winiker.
- Špachta D.A., 1882, *Špachtová mluvnice polská*, wyd. 4, Praha: I.L. Kober.
- Kolář J., 1884, *Hláskoslovi jazyka polského: na nových základech a z nového hlediště*, Praha: Královská česká společnost nauk.

³⁷ Kolejne wydania ukazały się w latach: 1850 (wyd. 2), 1865 (wyd. 3) i 1882 (wyd. 4).

- Hora F.A., 1887, *Rukověť konversace česko-polské*, Praha: A. Storch.
- Paulík J., 1891, *Učebnice jazyka polského se zvláštním zřením k výslovnosti, obsahující mluvnici, rozmluvy a čítanku*, Praha: Dr. Fr. Bačkovský.
- Vymazal F., 1896, *Polský snadno a rychle*, Praha: Dr. Fr. Bačkovský.
- Hora F.A., 1901, *Praktická mluvnice polská s čítankou*, Praha: Houser.
- Sawierska F., 1911, *Učebnice jazyka polského s polsko-českým slovníkem, rozmluvami a korespondencí polskou*, Praha: František Rebec.
- Vydra B., 1915, *Hovory česko-polské. Se stručnou mluvnici*, Praha: Jos. R. Vilímek.
- Beringer A., Šaunová I., Zpěvak F., 1927, *Dodatek k čítankám pro nižší třídy středních škol: ruské, srbskochorvatské a polské texty*, Díl 1, Praha: Státní nakladatelství v Praze.
- Vydra B., 1928, *Současné Polsko*, Praha: Vesmír.
- Beringer A., Šaunová I., Zpěvak F., 1928, *Dodatek k čítankám pro nižší třídy středních škol: ruské, srbskochorvatské a polské texty*, Díl 2, Praha: Státní nakladatelství v Praze.
- Beringer A., Šaunová I., Zpěvak F., 1929, *Čítanka srbskochorvatských, ruských a polských textů*, Praha: Státní nakladatelství v Praze.
- Zelenka M., 1929, *Polské texty pro posluchače slovanské filologie*, Praha: S. Fechtner.
- Zelenka M., 1929–1930, *Polsky v 1000 slovech*, Praha: A. Neubert.
- Šaunová I., 1930, *Polština pro každého*, Praha: Masarykův lidovýchovný ústav.
- Vydra B., 1932, *Učebnice polštiny*, Praha: Československá grafická unie.
- Lehr-Splawiński T., Šaunová I., 1934, *Mluvnice jazyka polského*, Praha: Vesmír.
- Strnad V., 1939, *Polský rychle a všude. Hláskosloví, tvarosloví, výslovnost, konversace. Diferenciální slovníček. Slovník česko-polský*, Praha: Jos. R. Vilímek.

Bibliografia

- Baron R., Madecki R., Rusin Dybalska R., 2019, *History of Polish Studies at Czech Universities (Current State of Research)*, „Czech–Polish Historical and Pedagogical Journal”, nr 2, s. 3–23.
- Baron R., Madecki R., Rusin Dybalska R., 2023, *Česká (a slovenská) univerzitní polonistika do roku 1939*, Praha: Nakladatelství Lidové noviny (w druku).
- Baron R., 2019, *Misja życia. Praski polonista Marian Szyjkowski (1883–1952) a idea polsko-czeskiego zbliżenia na polu kultury*, Warszawa–Praga: IH PAN – Historický ústav Akademie věd České republiky.
- Benešová M., Rusin Dybalska R., Zakopalová L., 2013, *90 let pražské polonistiky – dějiny a současnost. 90 lat praskiej polonistyki – historia i współczesność*, Praha: Karolinum.
- Bem A.G., 1889, *Gramatyka polska w zarysie popularnym*, Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Bešta T, red., 1977, *Padesát let polonistiky na Univerzitě Karlově v Praze*, Praha: Univerzita Karlova.
- Dąbrowska A., 2010, *Z czego Czesi uczyli się języka polskiego w XIX?*, „Rozprawy Komisji Językowej”, t. 37, s. 49–58.

- Dybalska R., Pająk A., red., 2005, *Kolokwium k 80. výročí polonistiky na Univerzitě Karlově v Praze*, Praha: Univerzita Karlova.
- Dzierżanowska M., Niewiadomska C., Warnkówna J., 1921/1922, *Gramatyka języka polskiego z ćwiczeniami*, Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Jeske A., 1900, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa: Michał Arct.
- Krejčí, K., 1953, *Třicetiletí polonistických studií na Karlově universitě*, „Slovanský přehled”, nr 9, s. 285–286.
- Kryński A.A., 1897, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa: Jan Jeżyński.
- Lehr-Spławiński T., Kubiński R., 1927, *Gramatyka języka polskiego*, Lwów–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Łoś J., 1922–1927, *Gramatyka polska*, Lwów–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Małecki A., 1863, *Gramatyka języka polskiego*, Lwów: E. Winiarz.
- Rusin Dybalska R., 2014, *Z dějin výuky polštiny v Čechách. Několik slov o „Učebnici polštiny pro posluchače kursů polského kulturního střediska v Praze” (1961–1968)*, w: Benešová M., Rusin Dybalska R., Zakopalová L., red., *Proměny polonistiky: tradice a výzvy polonistických studií*, Praha: Karolinum, s. 238–246.
- Rusin Dybalska R., 2020, *Polish for Everyone. A Few Notes on the Oldest Textbooks for Learners of Polish in the Czech Republic*, „Annales UMCS. Sectio N, Educatio Nova”, nr 5, s. 427–440.
- Rusin Dybalska R., 2021, „On the Need for Practical Knowledge of Slavic Languages”, or Pre-War Polish Language Textbooks for the Czechs, „Czech–Polish Historical and Pedagogical Journal”, nr 1, s. 189–199.
- Rusin Dybalska R., 2022, „Polsky v 1000 slovech”, czyli przedwojenne pomoce dydaktyczne do nauki języka polskiego dla Czechów, w: Kołatka K., red., *Miscellanea lingwistyczne i varia*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 243–259.
- Řeháček L., 1964, *Přehled dějin české polonistiky na Karlově universitě v Praze*, „Acta Universitatis Carolinae. Historia Universitatis Carolinae Pragensia”, nr 1–2, s. 233–249.
- Řeháček L., 1977, *Přehled dějin české polonistiky, zvláště na Univerzitě Karlově*, w: Gabrielová J., Kvaček P., Petr J., Řeháček L., Soukupová V., *Úvod do studia polonistiky II*, Praha: Univerzita Karlova, s. 117–153.
- Stein I., Zawiliński R., 1922, *Gramatyka języka polskiego*, wyd. 3, Kraków–Warszawa: G. Gebethner i Sp. – M. Arct.
- Tarajło–Lipowska Z., 2005, *Jak uczyć Czechów języka polskiego?*, w: Dąbrowska M., red., *Język trzeciego tysiąclecia III*, t. 3, Kraków: Tertium, s. 323–333.

Renata Rusin Dybalska – adiunkt, doktor nauk humanistycznych, językoznawca, zatrudniona w Katedrze Studiów Środkowoeuropejskich Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Karola w Pradze w Czechach. Główne zainteresowania naukowe: medialny obraz świata, komunikacja masowa, komunikowanie polityczne, historia nauczania języka polskiego w Czechach, historia praskiej polonistyki. Prowadzi

badania porównawcze na materiale polskim i czeskim. Autorka i współautorka trzech monografii: *Sekundarne gatunki mowy w reklamie* (Praga 2010), *90 let pražské polonistiky – dějiny a současnost* (Praga 2013), *Česká univerzitní polonistika do roku 1939* (Praga 2023), publikacji naukowo-dydaktycznych poświęconych nauczaniu języka polskiego i czesko-polskiemu przekładowi (np. *Tvůrčí překlad ve výukovém procesu na polsko-českém příkladu*, Praga 2013) oraz kilkadziesiątu artykułów naukowych na temat m.in. pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego dla Czechów, języka polityki czy języka mediów.



Ukraińcy jako grupa specjalna ucząca się polszczyzny¹

Osoby narodowości ukraińskiej stanowią duży procent cudzoziemców mieszkających w Polsce. Z jednej strony istnieje ukraińska mniejszość narodowa², z drugiej zaś Ukraińcy będący migrantami (głównie zarobkowymi) ostatnich lat, których liczbę szacuje się na ponad 2 mln. Problem nauki języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) dotyczy ostatniej z wymienionych grup. We współczesnej Polsce mało jest miejsc, w których nie słychać na ulicy, w autobusach, tramwajach, hotelach, sklepach czy na budowach języka ukraińskiego lub rosyjskiego – bo także w tym drugim często się porozumiewają się osoby narodowości ukraińskiej. Na znaczącą obecność Ukraińców reagują samorządy i banki, prowadzące strony internetowe lub wydające prasę w języku ukraińskim³, tak więc obecność tej grupy jest przez władze Wrocławia, nie tylko zauważana, ale również szanowana. We Wrocławiu funkcjonują też różne organizacje wspomagające Ukraińców: Fundacja Ukraina, Centrum Ukraińskiej Kultury

- ¹ Niniejszy tekst powstał przed inwazją Rosji na Ukrainę w 2022 r., dlatego nie ma w nim uwag odnoszących się do uchodźców wojennych.
- ² Według danych ze spisu powszechnego przeprowadzonego w 2011 r. mniejszość ukraińska w Polsce liczyła 38797 osób (*Ukraińcy*, gov.pl, <https://bit.ly/48KGcXI> [dostęp: 29.12.2021]). Dane z ostatniego spisu nie były jeszcze dostępne w momencie powstawania niniejszego tekstu.
- ³ Por. np. <https://www.santander.pl/ukraina/>; <https://www.wroclaw.pl/ua/> [dostęp: 29.12.2021]. We Wrocławiu automaty biletowe w tramwajach i autobusach mają wersję ukraińskojęzyczną, podobnie „Wroclaw.pl. Bezpłatny biuletyn informacyjny Urzędu Miejskiego Wrocławia” ma stronę drukowaną po ukraińsku.

i Rozwoju (dalej: CURR) czy ReStart, których celem jest integracja międzykulturowa i nauka języka polskiego.

Nauczanie języka polskiego jest niezwykle ważne w szkołach, do których uczęszczają dzieci ukraińskie i inne z tzw. doświadczeniem migracyjnym. Problem ten nie jest jeszcze rozwiązany, aczkolwiek w wybranych (a więc nie we wszystkich) szkołach działają klasy przygotowawcze, w których naucza się języka polskiego i przekazuje wiadomości konieczne do nauki także innych przedmiotów szkolnych, a w zaaklimatyzowaniu się pomagają dzieciom asystenci kulturowi. Duża liczba Ukraińców przebywających na Dolnym Śląsku i we Wrocławiu wymogła otwarcie Konsulatu Generalnego Ukrainy – lokal jest już prawie gotowy⁴.

Jeśli zaś chodzi o poznawanie języka polskiego przez Ukraińców, to jesteśmy świadkami niezwykle wprost zainteresowania państwowymi egzaminami certyfikatowymi. Najwięcej osób zdających to właśnie nasi południowo-wschodni sąsiedzi – wiemy to z doświadczenia, ponieważ Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (dalej: NAWA), która prowadzi sprawy administracyjne związane z egzaminami, nie dysponuje takimi statystykami. Do uzyskania karty stałego pobytu lub obywatelstwa polskiego niezbędny jest pozytywny wynik egzaminu na poziomie minimum B1 – stąd tak ogromne zainteresowanie. Chętnych jest tak dużo⁵, że istniejący system certyfikacji nie jest już w stanie podołać tej liczbie.

Ukraińcy są w wielu wypadkach samoukami w zakresie języka polskiego – przez lata pobytu w Polsce osłuchali się z nim i dość dobrze opanowali w komunikacji werbalnej; sprawnością, z którą mają najwięcej kłopotów, jest natomiast pisanie – w tej dziedzinie mają duże braki, między innymi dlatego, że brak im praktyki.

Ukraińcy studiujący w Polsce⁶ opanowują lokalny język na lektoratach uniwersyteckich. Duża liczba takich studentów skłoniła badaczy do analizy związanych z tym problemów, a glottodydaktycy zaczęli przygotowywać specjalne materiały dla wspomnianej grupy.

4 Jeszcze w tym roku otwarcie Konsulatu Generalnego Ukrainy we Wrocławiu, wroclaw.pl, 17.01.2022, <https://bit.ly/3TokyVo> [dostęp: 29.12.2021].

5 Jak podaje NAWA na stronie internetowej, od 2004 r. – czyli od początku funkcjonowania systemu egzaminów państwowych – egzamin zdawało 11697 osób (*Certyfikacja*, NAWA, <https://bit.ly/49AM-HxF> [dostęp: 29.12.2021]). Do końca 2021 r. zdawało łącznie 34,5 tys. osób.

6 „Jak pokazuje analiza CUS, coraz więcej obcokrajowców zainteresowanych jest studiowaniem na polskich uczelniach. W roku akademickim 2019/2020 edukowało się w Polsce 82,2 tys. zagranicznych studentów, a grupa ta stanowiła 6,8% ogólnej liczby żaków. Cudzoziemców było na naszych uniwersytetach o 5% więcej niż w poprzednim roku akademickim”. Najwięcej studentów pochodziło z Ukrainy – 39 tys. – oraz z Białorusi – 8,3 tys. (*Studenci zagraniczni w Polsce*, NAWA, <https://bit.ly/4bYIFAN> [dostęp: 30.12.2021]).

Językoznawcy i glottodydaktycy badają zagadnienia dotyczące przyswajania języka polskiego przez Słowian wschodnich – nie tylko Ukraińców. Jako przykład można podać następujące publikacje z ostatnich pięciu lat:

1. Kaleta R., *Polsko-białoruska lapsologia glottodydaktyczna*, Warszawa 2015;
2. Levchuk P., *Trójjęzyczność ukraińsko-rosyjsko-polska Ukraińców niepolskiego pochodzenia*, Kraków 2020;
3. Izdebska-Długosz D., *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*, Kraków 2021.

Ostatnia z wymienionych tu książek jest szczególnie cenna ze względu na połączenie badań naukowych z propozycjami glottodydaktycznymi. Doświadczona lektorka, jaką jest Izdebska-Długosz, podkreśla konieczność wyrobienia u Ukraińców uczących się polskiego przede wszystkim poprawności gramatycznej, a nie komunikatywności, którą użytkownicy języków wschodniosłowiańskich posiadają i bez szczególnych starań. Postulat ów realizuje w zaproponowanych ćwiczeniach, a także w pracy *Po polsku bez błędu (A1–B1)* (Rzeszów 2017)⁷, w której nacisk położony został na trudne miejsca polszczyzny, charakterystyczne dla użytkowników języków wschodniosłowiańskich.

Jeśli chodzi o badanie przyswajania języka polskiego przez Ukraińców oraz materiały do nauczania JPJO przeznaczone dla tej grupy odbiorców, ogromną rolę odgrywa lwowska polonistyka pod kierunkiem Ałły Krawczuk. Jej autorstwa lub współautorstwa są m.in. takie opracowania:

1. Krawczuk A., *Polska mowa. Gramatyka wraz z ćwiczeniami*, Kijów 2016;
2. Krawczuk A., Kowalewski J., *Metodyka wykładania polskiej mowy*, Kijów 2017.

Ponadto wspomniany powyżej Kowalewski w 2019 r. wydał książkę *Gramatyka heretyka. Nie tylko dla uczących (się) języka polskiego na Ukrainie* (Kraków).

Osobną grupę tworzą podręczniki dla dzieci poznających język polski na Ukrainie. Pracownicy warszawskiego Polonicum opracowali pięć tomów podręczników (2015–2019) pt. *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty!* przeznaczonych dla dzieci i młodzieży ukraińskiej⁸. Podobna inicjatywa powstała na UMCS-ie: *Język polski bez granic* – cykl podręczników dla uczniów szkół ukraińskich⁹. Również na Ukrainie w ostatnich latach powstało dużo podręczników do nauczania JPJO.

Jak widać z powyższego skrótego przeglądu, istnieje dość dużo pomocy dydaktycznych różnego rodzaju, opracowuje się też naukowo problemy związane

⁷ Publikacja ta dostępna jest także jako pdf w sieci: <https://docer.pl/doc/sevxeon> [dostęp: 29.12.2021].

⁸ Dostępne np. na stronie Fundacji Wolność i Demokracja: <https://wid.org.pl/podrecznik/> [dostęp: 29.12.2021].

⁹ Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, <http://wspolnotapolska.org.pl/wiadomosci.php?id=7112> [dostęp: 29.02.2021].

z przyswajaniem polszczyzny przez Ukraińców i inne osoby z językami wschodniosłowiańskimi. Teraz należy tę wiedzę wykorzystać w praktyce lektorskiej.

Aby przyswajanie języka polskiego przez Ukraińców było skuteczne i przyjemne, a działania z nim związane bezstresowe, należy przede wszystkim szybko i efektywnie zreformować system poświadczania znajomości JPJO. Zgłaszane od lat przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego postulaty usprawniające funkcjonowanie systemu nie są przez władze uwzględniane, a prace nad konieczną nowelizacją ustawy o języku polskim cały czas trwają. To pierwsza ważna sprawa. Druga dotyczy konieczności przygotowania wszystkich nauczycieli szkół podstawowych i średnich do umiejętnego postępowania z uczniami o doświadczeniu migracyjnym, by jak najszybciej integrowali się w nowym środowisku i zdobywali kompetencje językowe konieczne do uczenia się wszystkich przedmiotów szkolnych. Na tym powinno zależeć nam – wszystkim zainteresowanym harmonijnym integrowaniem się nowych obywateli polskich i osób czasowo przebywających w naszym kraju.

Anna Dąbrowska – językoznawczyni, prof. dr hab. w Instytucie Filologii Polskiej UW. Członkini Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN. Jej zainteresowania naukowe dotyczą glottodydaktyki polonistycznej: polszczyzny cudzoziemców i popełnianych przez nich błędów, dziejów nauczania języka polskiego jako obcego oraz współczesnego języka polskiego. Jest autorką kilku książek, m.in. *Eufemizmów współczesnego języka polskiego*, *Słownika eufemizmów polskich, czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*, *Języka polskiego* i współautorką opracowań z dziedziny glottodydaktyki polonistycznej (np. *Co warto wiedzieć. Poradnik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*; *Z Wrocławiem w tle: zadania testowe z języka polskiego dla cudzoziemców*) oraz stu kilkudziesięciu artykułów naukowych.



Literatura w służbie nauczania kultury, czyli o pracy z cudzoziemcami¹

Osoba ucząca się języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) poznaje zarazem polską kulturę. Jednakże, jeśli języka można się nauczyć, to kulturę można próbować odczytywać, nigdy natomiast nie osiągnie się takiego znanstwa w jej zakresie, jak w przypadku edukacji językowej. Rzec można, że cudzoziemiec staje się niejako kolekcjonerem znaczeń – przedmiotów, zachowań, idei – trzeba jednak zaznaczyć, że zbiór ten za każdym razem ma charakter jednostkowy, oparty jest bowiem na doborze i zestawieniu kolekcjonowanych znaczeń. Uzależnione jest to w dużym stopniu od indywidualnej tendencji do szukania podobieństw, zbieżności czy zmienności i różnicy. Uczący tworzy swoistą miniaturę polskiego świata, a kolekcja ma to do siebie, że jest otwarta, nigdy się nie zamyka. Duży wpływ na jej tworzenie ma doświadczenie, konkretne zetknięcie się z polską przestrzenią i społecznością. Jednak nie do przecenienia jest także materia tekstowa, z którą cudzoziemiec się styka: podręczniki JPJO, wszelkiego typu przekazy ikonograficzne obrazujące Polskę, teksty paraliterackie i literackie. Ważny w zbieraniu informacji o kulturze staje się zapis tekstowy, szczególnie literacki, ponieważ to właśnie w tego typu utworach spotykamy się z koniecznością szczegółowego opisu miejsca, gestów, mimiki rozmówców itp., odbiorca zatem często skupia się na detalu, który umknąłby oku w trakcie obserwacji. Może także wielokrotnie do tekstu

¹ Część tekstu została wykorzystana w artykule *Literackie obrazy miasta w nauczaniu polonistycznym cudzoziemców* zamieszczonym w „Postscriptum Polonistycznym” 2021, nr 2, s. 1–18.

wracać, analizować go, dzięki czemu zyskuje potrzebną do deszyfracji znaczeń kulturowych materię.

We współczesnej edukacji polonistycznej cudzoziemców nikt już nie podważa obecności oraz istotności tekstu literackiego w nauczaniu. W praktyce glottodydaktycznej utwory literackie najczęściej stanowią materię tekstową, która ma przede wszystkim wzbogacać kompetencję językową uczestników zajęć, a pośrednio służyć zdobyciu ogólnych informacji o pisarzu czy dziele. Oczywiście, pojawiają się też ciekawe propozycje ukazujące strategie pracy z cudzoziemskim odbiorcą, mające na celu przede wszystkim pracę z tekstem literackim, odkrywanie poszczególnych warstw znaczeniowych utworu, przybliżanie fenomenów polskiej literatury. Należy tu chociażby przywołać teksty Romualda Cudaka (2008, 2010), Tamary Czerkies (2011, 2012), Wioli Próchniak (2012), Andrzeja Zieniewicza (2010) czy Justyny Zych (2020). Warto zaznaczyć, że przywołani badacze w swoich pracach nie tylko opracowują interesujący ich temat teoretycznie, ale także przywołują konkretne rozwiązania dydaktyczne. Niejednokrotnie także podkreślają, iż teksty literackie mogą stanowić inspirację do przybliżania uczącym się szerszego kontekstu literackiego lub wiedzy na temat mechanizmów kulturowych funkcjonujących w polskiej kulturze. Nie zawsze obcokrajowiec musi rozumieć znaczenie każdego wyrazu, który pojawia się w tekście, ale ważne, by rozumiał całość przekazu i utwór inspirował go do podjęcia dyskusji wokół poruszanego w nim zagadnienia, szukania podobieństw i różnic pomiędzy zjawiskami w polskiej i rodzimej kulturze. Dodatkowo, trzeba podkreślić, że za każdym razem praca z tekstem literackim stwarza szansę do budowania wyobrażenia o tzw. polskim krajobrazie, który może stanowić klucz do zrozumienia fenomenu polskiej kultury.

Musimy pamiętać, że najczęściej cudzoziemcy budują wyobrażenie o Polsce i Polakach na podstawie pozaliterackich tekstów kultury. Na wstępie rozważań zadajemy zatem pytanie: w jaki sposób poprzez różnego rodzaju teksty adresowane do cudzoziemców Polacy budują wizerunek kulturowy naszego kraju?

Krajobraz kulturowy w pozaliterackich tekstach kultury

W tekstach przeznaczonych do nauczania JPJO oraz w materiałach promujących Polskę na uwagę zasługuje sposób prezentacji rodzimego krajobrazu, który jako specyficzne tło ma stać się magnesem przyciągającym cudzoziemców: niejednokrotnie stanowi impuls do pogłębionego zainteresowania polską kulturą oraz pretekst do odwiedzenia kraju nad Wisłą. Sposób prezentacji polskiego krajobrazu często kreowany jest intuicyjnie. Autorzy tych komunikatów bazują na rodzimych stereotypach składających się na wyobrażenie tego,

co swojskie, polskie. Innym razem próbują wpisać się w wyobrażenia o Polsce funkcjonujące w konkretnych obszarach kulturowych: utwierdzić w nich odbiorcę komunikatu lub odwrotnie – łamać je. Materiałem dobrym do analizy są okładki podręczników, teksty pomieszczone w materiałach przeznaczonych do nauki języka polskiego oraz przekazy ikoniczne i tekstowe składające się na duże kampanie, mające na celu strategiczną promocję Polski i tym samym przyczyniające się do tworzenia tzw. polskiej marki. Warto już na wstępie zaznaczyć, że w proponowanych obrazach polskiej przestrzeni dominuje ujęcie polonocentryczne. Przywoływany zostaje sztafaż narodowych znaków, takich jak kontury państwa, barwy narodowe, orzeł, bocian, wierzba, falujące łany zboża; pojawiają się też czytelne odniesienia do elementów kultury ludowej² czy skonwencjonalizowanych sposobów zachowań kurtuazyjnych, które w praktyce kulturowej odchodzą do lamusa. Ten repertuar, nawet jeśli czytelny dla obcego odbiorcy, daje mu obraz Polski jako przestrzeni mocno zakotwiczonej w tradycji, w kulcie imponderabiliów, niezbyt otwartej na zmiany. Agata Bisko w książce *Polska dla średnio zaawansowanych. Współczesna polskość codzienna* przywołuje wypowiedź cudzoziemca przytoczoną w artykule *Przeszczepieńcy*, opublikowanym w 2003 r. na łamach „Polityki”:

Polacy mają problem z własną tożsamością. Kiedy myślę – Hiszpania, to od razu mówię: flamenco, fiesta, corrida. To słowa klucze do tradycji. A kiedy pytam młodych Polaków o takie słowa, to po namyśle mówią: papież. Nie potrafią wymienić cech polskiej kultury, nie znajdują polskiej wizytówki (Niezgoda, Dubieniec 2003; za: Bisko 2014, 429).

W licznych komunikatach możemy również odnaleźć sformułowania „nasze orły”, „my Polacy...”, „nasze, bo polskie” itp. Określenia te budują jasną linię podziału na to, co swojskie i to, co obce. Podkreślają brak otwartości, w pewnym sensie budują dyskurs wykluczenia. Bowiem będąc członkiem mniejszości narodowej lub cudzoziemcem zamieszkałym na terenie Polski, słysząc tego rodzaju stwierdzenia, nie czuje się więzi z pozostałymi członkami społeczności.

- 2** Można tu przywołać chociażby spot *Odkryj Polskę*, promujący Polskę wśród młodzieży polskiego pochodzenia zamieszkałej poza krajem. Powstały w 2018 r. film odwołuje się nie tylko do obrazów polskich miast, ale generalnie przedstawia nasz kraj jako ekologiczną przestrzeń lasów, jezior, zamieszkałą przez osoby wykonujące tradycyjne zawody (górnik, leśnik) oraz kobiety zajmujące się gotowaniem i wychowaniem dzieci. Przywołano także wartości religijne (Proto, „Odkryj Polskę” – nowa kampania społeczna promująca nasz kraj, <https://bit.ly/3vd9E19> [dostęp: 16.10.2023]). Na uwagę zasługuje także duża kampania przygotowana w 2013 r. przez Instytut Adama Mickiewicza w Poznaniu, w której z kolei nasz kraj ukazany jest jako przestrzeń szara, wyjęta niemal żywcem z lat PRL-u. Mowa tu o kampanii „Poland. Come and complain”. Przykłady tego typu moglibyśmy mnożyć.

W tekstach proponowanych osobom uczącym się JPJO ważnym elementem staje się tło, w którym rozgrywa się sytuacja komunikacyjna. Pośrednio bowiem cudzoziemski odbiorca zyskuje informacje na temat ukształtowania terenu, specyfiki kraju, którego język poznaje, preferencji członków społeczności do życia w mieście lub na wsi itp. W większości podręczników pojawiają się punkty centryczne, takie jak Warszawa czy Kraków. Oczywiście jest to uprąpomocnione współczesną i historyczną rolą tych przestrzeni. Kraków, zgodnie ze stereotypem, to miejsce przesiąknięte historycznymi pamiątkami, rezerwar pamięci narodowej, skarbnica narodowych symboli. To przestrzeń muzeów, starych zabudowań, umiejscowienia narodowej nekropolii. Rzadko jednak jest to obszar ulokowania ponownie odzyskanych tropów, wskazujących na połączenie losu Polaków z innymi grupami etnicznymi, co m.in. pozwoliłoby odwołać się / podkreślać polską otwartość (przestrzeń Kazimierza). Warszawa z kolei to terytorium nowoczesności, polska metropolia, która nie ustępuje w niczym innym stolicom. To także miasto-bohater. Topografia tych miejsc, składająca się na tekst kultury adresowany do obcokrajowca, znaczone jest przywoływaniem nazw konkretnych ulic, budynków, odwoływaniem się do miejskich legend oraz drobnymi narracjami obrazującymi przeszłość wymienianych punktów na miejskiej mapie. W tak zarysowanym krajobrazie miasta ukazywani są bohaterowie, mający za zadanie uosabiać typowe cechy Polaków (uprzejmość, życzliwość, punktualność, gościnność itp.).

Drugi trop prowadzi nas do sielskich obrazów polskiej wsi. Krajobraz ten przywoływać ma skojarzenia ze szlachecką przeszłością. Pojawia się tu topika w postaci łąnów zboża, szpaleru wierzb, łąk pełnych maków, orlego lub bocianiego gniazda. Ten repertuar znaków czytelnych dla Polaka często spotyka się z całkowitym brakiem umiejętności deszyfracji po stronie kulturowo obcego odbiorcy.

Od niedawna można także zaobserwować pojawianie się tzw. podręczników lokalnych ukazujących przestrzeń peryferii, takich jak Wrocław czy Lublin. Autorzy tych pozycji już poprzez tytuł zaznaczają kontekst przestrzenny, który przywołują/prezentują. Podkreślają istotność tzw. małej ojczyzny, wpisują się w dyskurs dowartościowania regionalności. Jednocześnie ciekawą lekturę stanowi wybór miejsc, problemów prezentujących lokalność, próba odpowiedzi, w jaki sposób owa lokalność wplataną jest w europejskość. Jednak wśród nauczycieli JPJO pojawiają się głosy, iż tworzenie podręczników lokalnych w pewnym stopniu zawęży grupę odbiorców, ponieważ trudno skupiać się na wieloaspektowym (wprawdzie) opisie jednego miejsca ze studentami uczącymi się np. w Brazylii czy w Chinach. Zawężenie topografii, skupienie na szczególe

może być dla cudzoziemca nużące, daje dodatkowo słabe wyobrażenie o całości kraju, którego języka się uczy.

Niedawno ukazał się też podręcznik dla początkujących do nauczania JPJO oraz kultury polskiej *Po polsku po Polsce*³ (Prizel-Kania, Bucko, Majcher-Legwaniec, Sowa 2016), który zorganizowany jest zgodnie z mapą administracyjną Polski i tym samym podzielony został na 16 rozdziałów poświęconych poszczególnym województwom. Autorzy starają się zwracać uwagę na specyfikę danego obszaru i ofertę turystyczną, jaką otwiera przed odwiedzającą go osobą. Oczywiście przestrzeń to tylko pretekst do wprowadzenia polskiego słownictwa i gramatyki, ale to pierwszy skrypt, który w sposób równorzędny prezentuje/opisuje poszczególne punkty na mapie Polski. Autorzy nie uciekają przed stereotypizacją prezentowanych miejsc. Jawi się ona w obszarze regionalnej kuchni, wybieranych do opisu punktów miejskich czy typowych zawodów związanych z regionem. Tym samym jednak można powiedzieć, że dążą do przybliżenia cudzoziemcom pewnego lokalnego modelu kulturowego. Warto tu jednak zaznaczyć, że przywoływany schematyzm miejsc i lokalnej społeczności spójny jest z wizerunkiem obrazowanych przestrzeni, który mają Polacy. Tym samym uczyć się języka polskiego zostaje wpisany w kulturową wspólnotę przekazu. W większości przywołane tu propozycje tekstów kultury, oparte na pewnej arbitralności wyboru, nakierowują odbiorcę na poznawanie i omawianie polskich fenomenów kulturowych w izolacji, można by nawet postużyć się uogólnieniem zaproponowanej perspektywy poznawczej: „dobre, bo polskie”.

Przywołane przez nas teksty kultury, które proponowane są osobie uczącej się języka polskiego lub po prostu zainteresowanej Polską, nie inspirują raczej do zadawania pytań, w jaki sposób na podstawie pejzażu kulturowego można dokonać rekonstrukcji typowych dla tej przestrzeni modeli kulturowych. Nie stwarzają także pretekstu do porównań z własną przestrzenią kulturową. Ciągłe brakuje nam propozycji, które pozwalałyby na osadzenie narracji o polskiej kulturze w kontekście innych (choćby kultur europejskich). Być może w przyszłości zaczną się pojawiać teksty podejmujące takie zagadnienia, jak np.: wartość kultur regionalnych w różnych kulturach narodowych czy sposób przestrzennego przekazywania świadectwa o historii miejsca w różnych kulturach itp.

3 Pełny tytuł podręcznika brzmi: *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących. Poziom A1, A2.*

Miasto jako tekst kultury

Jawi się zatem pytanie: co mogłoby stanowić interesujący tekst, który można wykorzystać na zajęciach z JPJO, a zarazem zachęcić studentów do porównania własnej przestrzeni kulturowej z polską? W ostatnim czasie popularne w praktyce dydaktycznej stają się teksty reportażowe. Są atrakcyjne zarówno ze względu na formę i język, jak też podejmowaną problematykę. Pozwalają na odwoływanie się do ważnych i żywych w dyskursie społecznym współczesnych zbiorowości tematów: zjawiska migracji, wzorów mentalnych, które europejskie społeczności dziedziczą po okresie socjalizmu, wpływie technologii na zmiany w relacjach międzyludzkich itp. Jako nauczyciele JPJO mniej chętnie sięgamy natomiast po teksty literackie należące do tzw. kanonu polskiej literatury. Tę postawę tłumaczymy przede wszystkim takimi czynnikami jak: trudność opracowania z cudzoziemskim odbiorcą dłuższego tekstu, konieczność w trakcie lektury licznych odwołań do zjawisk z obszaru historii literatury polskiej oraz wydarzeń historycznych, „pokonywanie” bariery rozumienia tekstu tworzonych wysublimowanym językiem⁴. Oczywiście, bariery te nie wykluczają obecności tekstów literackich na zajęciach JPJO, ale trzeba przyznać, że w praktyce dydaktycznej obserwować możemy tendencję do korzystania z tekstów poddanych adaptacji lub przywoływania tylko fragmentu utworu literackiego⁵. Ciągłe jednak jako praktycy poszukujemy możliwości zachęcenia cudzoziemców do poznawania polskiej literatury, a zarazem wykorzystania jej do przybliżania polskich realiów kulturowych. Co zatem może stanowić materiał wpisujący się we wcześniej sygnalizowane potrzeby dydaktyków? Wydaje się, że mogą być to teksty literackie ukazujące polskie przestrzenie. Oczywiście katalog publikacji do wykorzystania jest ogromny. Interesującą implikacją mogą stać się teksty opisujące przestrzeń współczesnego Krakowa, a w zasadzie dwa jego fragmenty: Kazimierz i Nową Hutę. Te dwa obszary miasta, rzadko pojawiające się w przestrzeni podręcznikowej⁶, stanowią

- 4 Warto tu odwołać się do fragmentu wypowiedzi wybitnego japońskiego tłumacza literatury polskiej Tokimasy Sekiguchiego, który podkreśla, że nawet w tłumaczeniu – w tym przypadku konkretnego dzieła autorstwa Bolesława Prusa – opatrzonym rozbudowanym systemem przypisów czytelnik wychowany w odmiennym paradygmacie kulturowym (w tym wypadku japońskim) nie tylko nie jest w stanie odczytać wszystkich niuansów tekstu, ale także niejednokrotnie nieczytelne dla niego stają się kluczowe w rozumieniu tekstu konotacje historyczne, które dla polskiego odbiorcy są na pułapie oczywistości. Odwołujemy się tu do wykładu: *Czy „Lalka” Bolesława Prusa wejdzie do literatury światowej? Refleksje japońskiego tłumacza literatury polskiej*, wygłoszonego 5 listopada 2019 w Międzynarodowym Centrum Kultury.
- 5 Dowodem na to może być chociażby ciesząca się dużą popularnością seria „Czytaj Po Polsku”, ukazująca się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego.
- 6 W podręcznikach do nauki JPJO eksponowana jest głównie część Krakowa związana z przestrzenią Rynku i Wawelu. Jest to zrozumiałe i motywowane tendencją do toczenia w podręcznikach tzw. nar-

niezwykle ciekawy element tkanki miejskiej, stwarzają bowiem pole do dyskusji nad kilkoma szerszymi zagadnieniami, które mogą być wspólne oraz interesujące dla uczestników zajęć, a tym samym – stwarzać niejako możliwość wprowadzenia podejścia międzykulturowego. Miejscem poznawczego spotkania mogą stać się dwie dzielnice Krakowa, które dziś przyciągają zarówno krajowych, jak i zagranicznych turystów. Mowa tu o koncepcji miasta idealnego, jakim w architektonicznym założeniu miała być Nowa Huta, oraz obszaru znaczonego nieobecnością, poczuciem pustki/braku, jakim jest krakowski Kazimierz. Na potrzeby naszego tekstu zajmiemy się tylko drugą ze wspomnianych dzielnic, która współtworzy historyczną tkankę miasta. Posiada ona unikatowe walory urbanistyczne oraz zabytkowe: można tu odnaleźć ślady kultury chrześcijańskiej, judaistycznej oraz zabytki przemysłowe. W latach powojennych przestrzeń ta stała się miejscem niechcianym, najbardziej zdegradowaną dzielnicą miasta. Pozbawiony swych rdzennych mieszkańców Kazimierz stał się miejscem zmarginalizowanym, opustoszałym. Często utożsamiany był z brudem, zaniedbaniem, szybko także zyskał w świadomości mieszkańców etykietę przestrzeni niebezpiecznej. Degradacja tego miejsca była związana częściowo także z utraceniem przez niektóre obiekty (szczególnie sakralne) swej funkcji, co spowodowało powolną ruinizację, pośrednio także przestrzeń ta została pozbawiona tuż po drugiej wojnie światowej rutynizacji codzienności, która była jej przypisana. Nagle ten fragment miasta został pozbawiony wypełniającej go społeczności, trzeba było na nowo go zasiedlić, co pośrednio znaczyło nadać mu nową tożsamość. Proces degradacji omawianej przestrzeni wzmacniany był także przez polityków, mających na celu unifikację kultury polskiej⁷, zacieranie niejako pamięci po społeczności polskiej jako grupie wielokulturowej i wieloetnicznej: „komunistyczni władcy zezwalają na to, by przepiękna dzielnica żydowska [...] niszczała. Do opustoszałych żydowskich domów wprowadza się biedota i kryminaliści, a władze miasta nie mają nic przeciwko temu” (Ligocka 2001, 228–229). Pozwalano także na celowe niszczenie historycznej zabudowy krakowskiej dzielnicy, wykorzystując ją jako żywą

racji centrycznej – prezentujemy potencjalnemu odbiorcy to, co najbardziej znaczące dla odczytania naszego dziedzictwa kulturowego. Wpisujemy się także jako autorzy podręczników w potencjalne oczekiwania odbiorcy, który zapewne jeszcze przed rozpoczęciem nauki języka polskiego posiadał inwentarz obrazów kojarzących się z Polską, a należących do tzw. obszaru wyobraźni zbiorowej.

- 7** Pamiętać trzeba, że doba socjalizmu wprowadzała narrację o jednorodności rodzimej kultury i języka polskiego. Niezbyt przychylnie traktowano tzw. kultury regionalne, dialektałne czy gwarowe odmiany języka. Tworzono swoisty mit o monolocie polskiej kultury. Również w obrazie eksportowym Polski sięgano tylko po stały inwentarz obrazów: Warszawa, Kraków, strój krakowski czy łowicki itp. Zabiegi te miały umacniać poczucie wspólnotowości opartej na jednorodnej identyfikacji kulturowej.

scenografię do filmów i pozwalając na częściowe wyburzanie budynków. Warto jednak wspomnieć, że w zasadzie w całej Europie w okresie powojennym możemy zaobserwować pewnego rodzaju niemożność radzenia sobie z tematyką żydowską, można mówić nawet o „umyślnej amnezji w powojennym życiu publicznym” (Gruber 2004, 31; za: Suchojad 2010, 123), którą objęta została tematyka nieobecności społeczności żydowskich (por. Suchojad 2010, 123–149).

Pierwsze działania mające „odzyskać tę przestrzeń dla miasta” pojawiły się na przełomie lat 70. i 80., jednak szeroko zakrojony proces przywracania dzielnicy na mapie Krakowa miał miejsce w latach 70. XX wieku. Kwartał stał się punktem atrakcyjnym turystycznie, przestrzenią rozrywki dla lokalnej społeczności. Krótko mówiąc – obszarem modnym. Zaznaczyć trzeba, że atrakcyjność opisywanego miejsca wzrastała także poprzez coraz częściej wykorzystywane nawiązania do znaków kultury żydowskiej. Kazimierz może stać się przykładem kulturowych zachowań nie tylko obserwowalnych w Polsce, ale także w innych miastach europejskich. Tego typu przestrzenie otwierają możliwość podejmowania na zajęciach wielu tematów: przestrzennego zaznaczania obecności w mieście poprzez grupy etniczne, figury braku, pustki związanej z procesami eksterminacji jakiejś części miejskiej społeczności, rozważań nad rolą tkanki urbanistycznej miasta jako nośnika kulturowej tradycji, roli zapisu urbanistycznego w procesie pogłębionego rozumienia historii konkretnej społeczności czy wreszcie wykorzystywania dziedzictwa kulturowego jako produktu konsumpcji społecznej. Te wątki są niezwykle interesujące dla części odbiorców. Tym bardziej, że podobne zjawiska związane z procesem rewitalizacji fragmentu przestrzeni miejskiej można było odnotować m.in. w Czechach, Niemczech czy na Węgrzech. Przykłady moglibyśmy mnożyć.

Obecnie Kazimierz to obszar intensywnych działań mających na celu ożywienie tej przestrzeni. Jest to proces trudny, ponieważ zawsze wymaga wyborów pomiędzy odwoływaniem i ożywianiem tradycji, starej tożsamości a zabiegami rewitalizacji, które wychodzą naprzeciw potrzebom konsumpcji.

Przeźnię pustki, nieobecności starych mieszkańców dzielnicy co jakiś czas przypomniana zostaje artystycznymi wydarzeniami. Za przykład może tu chociaż posłużyć akcja malowania na murach kamienic postaci nieobecnych mieszkańców (2007). Przedsięwzięcie to miało na celu znaczenie braku, uświadomienie, że Kazimierz to nie tylko żywe muzeum czy przestrzeń rozrywki, ale również miejsce pozbawione tkanki rodowitych mieszkańców. O nawiązaniu do przeszłości zdają się też zaświadczać nazwy miejsc oraz miejskich obiektów. Nie tylko przez bezpośrednie odwoływanie się do żydowskich nazw, ale także poprzez zapewnienia, że konkretna przestrzeń dzielnicy przeniesie współczesnych do czasów przedwojennego Kazimierza.

Istnieje wiele zakorzenionych w tradycji literackiej tekstów, które mogłyby stać się punktem wyjścia w dyskursie prowadzonym z cudzoziemskim czytelnikiem na temat interesującego nas obszaru. Można odwołać się chociażby do niedawno publikowanych tekstów należących do tzw. literatury świadectwa⁸. Wybraliśmy jednak literacki projekt *O_Kaz*, ponieważ stwarza on możliwość do dyskusji nad celowym posłużeniem się tekstem literackim w odkrywaniu (ścieraniu) kolejnych warstw znaczeń narosłych wokół fragmentu miasta, któremu towarzyszy dyskurs „odzyskiwania przestrzeni”. Ponadto wydaje się nam, że wskazanie cudzoziemskiemu odbiorcy na projekt, który zakłada, że tekst literacki może być czynnikiem w znaczący sposób wpływającym na zbiorową mentalność często przypadkowych czytelników, staje się czynnikiem zachęcającym do samodzielnego sięgania po tekst literacki.

Projekt *O_Kaz*

W 2016 r. powstała literacka akcja nosząca nazwę *O_Kaz*⁹, mająca na celu dotarcie do jak największej liczby przypadkowych odbiorców, odwiedzających Kazimierz. Trojgu młodych literatów zlecono napisanie krótkich tekstów poświęconych wspomnianej krakowskiej dzielnicy. Warunkiem było, by opisywana przestrzeń stanowiła tło wydarzeń lub urastała do rangi bohatera tekstu. Wskazano również na formę i długość utworów. Nie miały być to reportaże, lecz opowiadania. Konieczność pojawienia się w tekstach literackich konkretnego punktu miasta miała zapewnić mikroogląd tej przestrzeni, gdzie fragment ma oczywiście w jakimś sensie przekazywać informacje o całości, a migawkowa narracja ma go dokumentować/unaoczniać. Liczono, że ten artystyczny zabieg w świadomości odbiorców zainicjuje namysł nad takimi zjawiskami, jak zakorzenienie miejsca czy zadomowienie w nim; zrodzi pytania o to, w jaki sposób przerwanie ciągłości tradycji unaocznia obcość itp. Jak pisze Aleksandra Kunce – „miejsce bowiem nie jest statyczne, nie jest od nas oddzielone, nie jest też kostyczną strukturą. [...], jest porządkiem wiążącym pokolenia [...], stanowi coś, co trwa mimo nas” (Kunce 2008, 207). Spodziewano się, że artystyczne wypowiedzi wskażą, iż w przypadku Kazimierza nie nastąpił kataklizm totalny, objawiający się zniknięciem tej przestrzeni z map, likwidacją miejskiej scenarii,

- 8 Przywołać tu można jako przykłady m.in. takie teksty, jak: *Dziewczynka w czerwonym płaszczyku* Romy Ligockiej (2001), *Moje powroty* Miriam Akavii (2005) itp.
- 9 Ciekawa może być próba interpretacji samej nazwy projektu. Wypowiedziana składa się na słowo „okaz”. Tym samym pozwala na skojarzenie, iż opisywane miejsce jest reprezentantem, egzemplarzem typowym dla całego rodzaju tego typu przestrzeni, może być odczytana też jako wzór, ideał. Może też być traktowana jako wykrzyknienie: „O Kazimierz!”.

ale miała miejsce katastrofa kulturowego zanikania tej przestrzeni poprzez pozabawienie jej społeczności, która tworzyła wcześniej tożsamość tego obszaru. Liczono również na to, że poprzez literackie wypowiedzi czytelnik zrozumie, iż miejsce nie znosi kulturowej pustki. Zaznaczyć jednak trzeba, że ważnym elementem – w założeniu inicjatorów omawianego literackiego przedsięwzięcia – było doświadczenie, które czytelnik zyskuje poprzez bezpośredni kontakt z przestrzenią. Kazimierz rozczytuje bowiem raz za pomocą literackiego tekstu, a raz w czasie bycia, poruszania się po konkretnym miejscu. Dopiero połączenie tych dwóch form poznania w jakimś stopniu miało, zdaniem pomysłodawców projektu, gwarantować głębszą, bardziej refleksyjną lekturę miasta.

W pierwszej edycji projektu, która miała miejsce w 2016 r., napisanie tekstów zaproponowano młodemu, ale uhonorowanemu już przez krytykę literacką twórcy. Mowa tu o Weronice Murek, Dominice Słowik i Łukaszu Orbitowskim. Co ważne, autorzy z założenia nie musieli być związani z Krakowem. Spojrzenie z zewnątrz miało stwarzać szansę opisu głębszego, dyktowanego poznawczym dystansem. Dodatkowo założono, że „tekst literacki zawsze celowo lub przypadkowo ilustruje jakieś ważne kulturowo zjawisko, a przede wszystkim rekonstruuje kontekst, w jakim to zjawisko funkcjonuje” (Kosowska 2003, 39).

Jak już wspomnieliśmy, poszczególne opowiadania miały odnosić się do przestrzeni Kazimierza i dotrzeć do szerokiego kręgu odbiorców. Teksty były zatem rozdawane w klubach, lokalnych sklepikach, a ich publikacja została połączona z wieczorami autorskimi oraz wzmocniona licznymi wydarzeniami warsztatowymi poświęconymi problematyce miejskiego krajobrazu. Ten ciekawy projekt związany z figurą tekstu na zamówienie miał na celu odsłonięcie przed czytelnikiem (niejednokrotnie przypadkowym) odwiedzającym zabytkowy kwartał wielopoziomowej lektury Kazimierza. Warto zwrócić uwagę, że pomysłodawcy akcji mieli nadzieję, iż krakowska dzielnica zostanie ukazana wielowymiarowo, dzięki czemu odbiorca uświadomi sobie jej złożoność, bowiem:

Miejsce jest wyraziste, zyskuje konury, jest kombinacją, jest gęste, obce, swoje, jest niczyje, zamyka nas w więzach społecznych, zacieśnia nas, nie jest przychylny, jest przyjazne, otwiera, [...] jest typiczne [...], jest martwe, jest dynamiką transformacji etc. (Kunce 2008, 223).

Teksty literackie pozwalają zaś odbiorcy na odtworzenie kontekstu kulturowego, który jest źródłem informacji „o specyfice [wyróżnienie oryg.] konkretnej kultury, o różnicach między rozmaicie warunkowanymi systemami wartości, o źródłach ludzkich preferencji i wpływie macierzystego środowiska na ocenę własnych lub cudzych zachowań” (Kosowska 2003, 37). Tym samym literatura daje możliwość rekonstrukcji kontekstu kulturowego, ponieważ opisuje często

to, co umknąć może pośpiesznej obserwacji czynionej przez oko. Teksty literackie z tej perspektywy są szczególnie cenną lekturą dla cudzoziemca. Może nie tylko kilkakrotnie wracać do tego, co zapisane, ale przede wszystkim otrzymuje materiał, na podstawie którego może rekonstruować ów kontekst kulturowy i zderzać go z kontekstem własnej kultury. Jeśli założymy, że w naukach o kulturze „przestrzeń traktowana jest przede wszystkim jako residuum i medium pamięci kulturowej” (Rybicka 2014, 308), to lektura proponowanych przez nas tekstów pozwoli odbiorcy traktować Kazimierz jako swoiste medium pamięci. Miejsce może jawić się jako sygnatura wspólnoty pamięci pokoleniowej, ślad po utracie, zaniku jakiejś kultury, co wskazuje na „zerwanie ciągłości pomiędzy przeszłością a teraźniejszością” (Rybicka 2014, 308).

Warto tu zaznaczyć, że opisywany projekt został powtórzony jeszcze dwukrotnie w 2017 oraz 2018 r. i w każdej z edycji powstawały po trzy teksty literackie. By uzyskać jak największe zainteresowanie ze strony odbiorców, z czasem opowiadania zebrano w formie jednej publikacji oraz część z nich doczekała się wersji w formie słuchowisk.

To ciekawe przedsięwzięcie może zostać wykorzystane w sytuacji dydaktycznej – przybliżania cudzoziemskiemu odbiorcy fenomenu (nie)ograniczonej polskiej otwartości, figury ciszy w prywatnych narracjach historycznych, dystansu wobec Innego itp. Może także stać się pretekstem do podjęcia dyskusji, mającej na celu wyartykułowanie, w jaki sposób poszczególne społeczności europejskie radzą sobie z utrwalaniem w przestrzeni miejskiej śladów po grupach, które uległy zanikowi lub też odwrotnie. Jaki jest ich stosunek do pojawiających się w miejskich krajobrazach prób organizacji przestrzeni wprowadzanej przez grupy migracyjne, które poprzez przestrzenne formy starają się sygnować własną tożsamość¹⁰.

Palimpsestowość przywołanej przestrzeni Kazimierza stworzyła przed autorami tekstów możliwość odwoływania się do różnych przedziałów czasowych, wielokulturowości miejsca, wyobraźni budowanej na figurze braku, niemej nieobecności, pustki, do ukazywania raz miejskiej przestrzeni jako obszaru ruin, degradacji materialnej i moralnej, innym razem jako terytorium na nowo odzyskanego poprzez proces powolnej rewitalizacji, który łączyć można niejednokrotnie z komercją i konsumpcją kulturową. Miejsce to jawi się w poszczególnych tekstach jako swoiste archiwum pamięci i (nie)pamięci, dające możliwość rekonstrukcji myślenia o nas samych, o Polsce i Polakach. W poszczególnych opowiadaniach odnaleźć możemy przywołania konkretnych punktów z miejskiej

¹⁰ Przykładem mogą być skupiska mniejszości włoskiej lub chińskiej.

przestrzeni. Pojawiają się nazwy ulic, placów, obiektów sakralnych, przestrzeni handlu. Czytelnik samodzielnie może podążać ich szlakiem lub odnaleźć je na mapie. Czasem zostają przywołane też miejsca nieistniejące.

W opowiadaniu *Sanatorium* (Słowik 2016) Kazimierz jest pozornie tylko miejscem akcji, tłem. Jednak gdy przyjrzymy się uważniej, to okaże się, że tkanka miejska staje się równorzędnym bohaterem utworu. Kazimierz wyposażony został w ciało: arterie ulic, kombinację kamienic, w których umiejscowione są kawiarnie, szpitale, domostwa. Podobnie jak ciało wyczuwa swoją odrębność poprzez wyraźnie zaznaczone kontury/granice, jednak poddany jest powolnemu procesowi obumierania, zanikania. Nadchodzącą martwość miejsca sygnalizują plotki o epidemii, kradzież (wymazywanie) ulic, pomniejszanie przestrzenne czy przezroczyście cielesną części mieszkańców oraz zapowiadane przeniesienie ich do nadmorskiego sanatorium. Są to symptomy powolnego odchodzenia w niebyt. Dodatkowo, terytorium zostaje uwięzione, odgródzone od reszty miasta, by choroba, którą jest trawione, nie rozprzestrzeniła się. Na ten porządek nie zgadza się tylko główna bohaterka, zauważająca i opisująca anomalie. Trwałość kultury materialnej przeciwstawiona zostaje kruchości ludzkiej egzystencji. Przy kazimierzowskim Okrągłaku bez względu na sytuację trwa handel starymi przedmiotami. Kupić tam można stare broszki, filizanki, futra. Nabywców nie interesuje historia ich pochodzenia, wcześniejszej przynależności do kogoś. Mają cieszyć oko i być stosunkowo tanie. Ta stabilność przedmiotów czy budowli przeciwstawiona zostaje wrażliwości istnienia lokalnej społeczności (skoszarowani w szpitalu na ulicy Skawińskiej)¹¹ ludzie, a w zasadzie ich cienie, białe śmy, to symbole nieuchronnie nadchodzącego nieistnienia, znaki zbliżającej się zagłady). Wszystkie te elementy pozwalają rozpocząć dyskusję nad nieobecnością mniejszości żydowskiej w obszarze współczesnego Kazimierza. Nad szukaniem tekstowych i pozatekstowych śladów ich jakże niedawnej obecności. Wreszcie fragmenty tekstu odwołujące się do metafory odgrózenia dzielnicy, wyizolowania jej z pozostałej części miasta dają z jednej strony szansę na odwołanie się do funkcjonującej od średniowiecza w kulturze europejskiej tendencji do przestrzennego wyodrębniania dzielnic żydowskich, z drugiej zaś – wskazują na wielokrotnie wykorzystywane w historii usprawiedliwienie izolacji jakieś części społeczności ze względu na czynniki epidemiologiczne.

11 Trzeba tu nadmienić, że przed wojną na Skawińskiej mieścił się żydowski szpital. Dziś budynki zajmuje jedna z klinik Collegium Medicum. Można tu też przytoczyć fragment tekstu autorstwa Juliana Aleksandrowicza (2001, 26), który podkreśla, że w pierwszej fazie okupacji szpital na Skawińskiej pełnił nie tylko funkcję leczniczą, ale także intelektualną i w pewnym sensie terapeutyczną – pozwalał wzmacniać zbiorową wyobraźnię i budować wizję przetrwania.

W opowiadaniu Orbitowskiego (2016) *Kobra przegrywa w butelkę* od razu wpa-
damy w realne miasto. Opowieść to zarazem spacer po szarych ulicach Kazimie-
rza – dzielnicy, w której zanurzone było dzieciństwo bohatera. Jednakże rytm
spaceru nie jest zgodny z kolejnością mijanych miejsc, nie gwarantuje ciągłości
narracji. Pełno tu zapętleń, przystanków, powrotów. Z jednej strony warunko-
wane to jest przestrzenią pamięci, z drugiej zaś – charakterem przestrzeni, któ-
ra nie jest jednorodna. Składają się na nią wyobrażenia o przeszłości i terażniej-
szy rytm kroków połączony z rytmem narracji: „Nie oprowadzam was szlakiem
zabytków, lecz naszej opowieści, a opowieść właśnie tak się wije i czasem trzeba
minąć miejsce, w którym byliśmy już wcześniej” (Orbitowski 2016, 5).

Spacer związany jest z mozolnym odnajdywaniem śladów przeszłości. Ka-
zimierz zapamiętany przez bohatera w niczym nie przypomina miejsca, w któ-
rym się obecnie znajduje¹². Dzielnica z lat młodości bohatera przedstawiona zo-
staje jako przestrzeń zaniedbana, biedna, którą poznajemy wzrokowo i węchowo.
Poszczególne kamienice to zamieszkałe ruiny tętniące życiem i skrywające tajem-
nice przeszłości:

Nikt jeszcze nie słyszał o żadnych domofonach. Na klatce schodowej panowała ciem-
ność, śmieci wysypywały się z blaszanych kubłów na podwórku, śmierdziało szczyną,
pod butem trzeszczało szkło. Nic nowego. Mniej więcej tak wyglądała co druga klatka
na Kaziku. A, jeszcze napisy, nie takie ładne, kolorowe, jakie teraz robią, tylko taka
siatka złych liter, ściśniętych, ponakładanych na siebie, ostrych jak noże [...] (Orbi-
towski 2016, 9).

Współczesny Kazimierz w żadnym stopniu nie przypomina miasta z lat
70. i 80. XX wieku. To obszar poddany procesowi rewitalizacji. Tu rozpoczyna
się dyskurs nad sposobami odzyskania przestrzeni podległej ruinie do nowych,
głównie komercyjnych celów:

Jak widzicie, Kazik był wtedy malutki, bo wielkość nie zależy od przestrzeni. Teraz to
ogromna dzielnica, ponieważ w każdej bramie znajdziecie sklep, knajpkę albo bilety
do Oświęcimia. Te miejsca są jak szuflady albo kieszenie, więcej się mieści, lecz mniej
można skryć. Gdy myślę o moim Kazimierzu, gdy wam o nim opowiadam, widzę,
jaki był prosty, ot, parę jasnych punktów w ruinach kamienic (Orbitowski 2016, 15).

Kazimierz jako dzielnica Krakowa zmienił się na przełomie ostatnich 30 lat
najintensywniej. Z przestrzeni zmarginalizowanej, podejrzanej w oczach miesz-
kańców, stał się miejscem spotkań, obszarem chętnie odwiedzanym przez turystów,

12 „O kładce, na której teraz stoimy, nikomu nawet się nie śniło. Zresztą, kto o zdrowych zmysłach pchałby
się na Podgórze? Nie chcieliśmy mieć z nimi nic wspólnego, nawzajem zresztą. [...] normalni ludzie
chodzili bulwarami wyłącznie w dzień i tylko na tym odcinku, mniej więcej od mostu Powstańców
Śląskich do Wawelu” (Orbitowski 2016,10).

oferującym pozorne spotkanie się z historyczną przeszłością – zarówno tą bliższą, bo powojenną, jak i dalszą, związaną z kulturą żydowską. Terytorium Kazimierza ulega intensywnej komercjalizacji, jest przestrzenią, która stwarza przed odwiedzającym iluzję, iż wchodzi w obszar sceny, przyłapuje mieszkańców na prawdziwym życiu. Podobnie jednak, jak w opowiadaniu Orbitowskiego, jest to wciąż przestrzeń, która anektuje mieszkańca/spacerowicza, ma wpływ na jego życie, wyznacza jego rytm (Orbitowski 2016, 17), wymusza refleksję, nie daje pozostać obojętnym.

Oczywiście z cudzoziemcem możemy te krótkie opowiadania czytać, poszerzając jego kompetencję językową. Powstaje tu przestrzeń na tworzenie zadań testujących rozumienie tekstu pisanego, ćwiczeń gramatycznych czy leksykalnych. Wreszcie przeczytane utwory literackie mogą stać się pretekstem do budowania dłuższych wypowiedzi pisemnych dotyczących takich zagadnień jak: rola przestrzeni miejskiej w kształtowaniu wyobraźni społecznej, stosunek do Obcego w różnych kulturach czy znaczenie architektury w kontekście narracji o historii miejsca. Uczący się języka może w kontekście przeczytanych tekstów także doskonalić umiejętności tworzenia konkretnych form wypowiedzi: streszczenia, recenzji, sprawozdania z lektury itp. O wiele jednak ciekawszą lekturą staje się próba ogólnego zrozumienia tekstu połączona z dyskusją na temat różnych sposobów radzenia sobie poszczególnych społeczności z zagospodarowaniem i tworzeniem narracji wokół miejsc, będących kiedyś przestrzenią życia utraconych społeczności. Niemcy zapewne przywołają tu przykłady dotyczące przestrzennych wizualizacji nieobecności, które często spotkać można w niemieckich miastach (Berlin, Lipsk). Są to w większości pomniki mające zaświadczać o nieobecności, braku, pustce, ponieważ „Pustka i to, co niewidoczne, stanowią strukturalne cechy, które zgromadzono w przestrzeni Berlina i wyeksponowan[o] w architekturze” (Libeskid, Binet, 2000, 30; za: Popczyk 2004, 268). Pojawia się też przywołania rozwiązań urbanistycznych, które doprowadzają do częściowego wyłączenia fragmentu miasta z rytmu codzienności i czynią jego część przestrzenią muzealną – przywołać tu można chociażby przykład z obszaru Czech (Praga). Mogą także pojawić się nawiązania do figury przemilczenia, towarzyszącej pewnym rozwiązaniom architektonicznym, które łączyć należy z dziś niechcianą (czy też wstydliwą) ideologią przeszłości (np. ślady koncepcji urbanizacyjnych Mussoliniego we Włoszech). Te zderzenia rozwiązań i porównanie ich z narracją o krakowskim Kazimierzu zapewne pozwolą na namysł nad stosunkiem poszczególnych społeczności do dziedzictwa kulturowego, procesów rewitalizacyjnych, ale przede wszystkim wspólnoty lub odrębności różnych społeczności w stosunku do przestrzeni miejskiej.

Bibliografia

- Aleksandrowicz J., 2001, *Kartki z dziennika doktora Twardego*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bisko A., 2014, *Polska dla średnio zaawansowanych. Współczesna polskość codzienna*, Kraków: Universitas.
- Cudak R., 2008, *Edukacja literacka w nauczaniu cudzoziemców. Trzy uwagi*, w: Rytel-Kuc D., Tambor J., red., *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego*, Frankfurt a. Mein: Peter Lang.
- Cudak R., 2010, *Test w nauczaniu jako problem metodologiczny*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 79–90.
- Czerkies T., 2011, *Wykorzystanie tekstu literackiego na zajęciach języka polskiego jako obcego (motywy i oczekiwania studentów)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 113–128.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gruber R.E., 2004, *Odrodzenie kultury żydowskiej w Europie*, przeł. Nowakowska A., Sejny: Pogranicze.
- Libeskid D., Binet H., 2000, *Jewish Museum, Berlin*, [Amsterdam]: G+B Arts International.
- Kosowska E., 2003, *Antropologia literatury. Teksty, konteksty, interpretacje*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kunce A., 2008, *Antropologia punktów. Rozważania przy tekstach Ryszarda Kapuścińskiego*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Ligocka R., 2001, *Dziewczynka w czerwonym płaszczyku*, współpr. von Finckenstein I., przeł. Zimmerer K., Kraków: Znak.
- Nieżgoda A., Dubieniec M., 2003, *Przeszczepieńcy*, „Polityka”, nr 39.
- Orbitowski Ł., 2016, *Kobra przegrywa w butelkę*, Kraków: Stowarzyszenie Festiwal Kultury Żydowskiej.
- Popczyk M., 2004, *Berlin – miasto widzialnej nieobecności*, w: Kalaga W., red., *Dylematy wielokulturowości*, Kraków: Universitas.
- Prizel-Kania A., Bucko D., Majcher-Legawiec U., Sowa K., 2016, *Po polsku po Polsce. Podręcznik do nauczania języka polskiego jako obcego oraz kultury polskiej dla początkujących. Poziom A1, A2*, Kraków: Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin: Wyd. KUL.
- Rybicka E., 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków: Universitas.
- Słowik D., 2016, *Sanatorium*, Kraków: Stowarzyszenie Festiwal Kultury Żydowskiej.
- Suchojad I., 2010, *Topografia żydowskiej pamięci. Obraz krakowskiego Kazimierza we współczesnej literaturze polskiej i polsko-żydowskiej*, Kraków: Universitas.

Zieniewicz A., 2010, *Literatura i ramy pamięci historycznej. Literaturoznawstwo w procesie nauczania kultury polskiej (współczesnej). Kilka uwag*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 91–98.

Zych J., 2020, *Najnowsze polskie powieści jako źródło wiedzy o życiu codziennym współczesnych Polaków*, w: Zych J., red., *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa: Polonicum – Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Aleksandra Achtełik – doktor habilitowana, prof. UŚ związana z Instytutem Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego i Szkołą Języka i Kultury Polskiej. Jej zainteresowania badawcze ogniskują się wokół historii i teorii kultury, literatury podróżniczej, antropologii miasta i glottodydaktyki polonistycznej. Autorka dwóch monografii poświęconych motywom włoskim w literaturze polskiej (*Wenecja mityczna w literaturze polskiej XIX i XX wieku*, Katowice 2002 oraz *Sprawcza moc przechadzki, czyli polski literat we włoskim mieście*, Katowice 2015), współredaktor serii *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego* (współ z J. Tambor i M. Kitą) poświęconej nauczaniu języka i kultury polskiej cudzoziemców oraz współautorka podręczników i pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego.



Realizacyjne i kulturowe aspekty polskiej literatury dla dzieci z doświadczeniem migracji

W naszej epoce przed literaturą dla dzieci stoją zadania donioślejsze niż kiedykolwiek dawniej.

Jan Brzechwa, 1955

Liczba dzieci cudzoziemskich w polskich placówkach edukacyjnych wzrasta z roku na rok. Raport Naczelnej Izby Kontroli przytacza liczby z 2019 r., kiedy to polska szkoła liczyła ponad 44 tys. uczniów cudzoziemskich. Dane Ministerstwa Edukacji i Nauki z 2020 r. wskazują, że uczących się w szkołach dzieci z doświadczeniem migracji jest już ponad 85 tys. (Cieśla 2021, 39).

Są to dzieci migrantów ekonomicznych, pracowników dyplomacji, uchodźcy, a także dzieci reemigrantów czy obcokrajowców, którzy zdecydowali się na osiedlenie w naszym kraju. „Wszyscy mają specyficzne potrzeby edukacyjne. Jedni będą potrzebowali więcej wsparcia językowego a inni mniej, jedni będą mogli skorzystać z wiedzy i umiejętności nabytych w innych szkołach czy systemach, a inni nie będą mieli takiego kapitału”¹ (Szymańska, Pamuła-Behrens 2018, 12).

1 Typy szkół z językiem polskim opisane zostały na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji za Granicą (www.orpeg.pl) oraz w publikacji Przemysława E. Gębala i Władysława Miodunki (2020) pt. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Typologię języka polskiego z punktu widzenia użytkownika (język polski jako pierwszy, odziedziczony, drugi, obcy) znajdziemy z kolei w publikacjach Ewy Lipińskiej i Anny Seretny pt. *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczony na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago* czy *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta* (Lipińska, Seretny 2012, 2018) oraz Elżbiety Sękowskiej (2010) *Język emigracji*

Wszyscy oni będą przechodzić trudności związane z akulturacją – dotyczące zarówno nowej przestrzeni środowiskowej (chodzi o różnice w systemach edukacji krajów rodzimych, wielokulturowość), jak i językowej (wielojęzyczność, jednojęzyczność, kultura w języku). Musimy traktować te dwa aspekty nierozłącznie, język bowiem jest „nośnikiem kultury i »genów społecznych«, inicjuje, syntetyzuje i wzmacnia sposób postrzegania świata, a także modeluje sposób myślenia. Może człowieka wyzwalać lub ograniczać” (Próchniak 2019, 320).

Proces integracji (zakładamy bowiem z pewnością, że będzie on przebiegał) może powodować szereg trudności – czy to związanych z nauką, czy z tożsamością – co może prowadzić i zazwyczaj prowadzi do izolacji od grupy. Zdaniem autorki artykułu pomoc w akulturacji w polskiej szkole może literatura. Teksty skierowane do młodego polskiego odbiorcy, a wykorzystane w procesie adaptacji socjokulturowej odbiorcy cudzoziemskiego (czyli wprowadzane przez nauczyciela za pomocą odpowiednich technik i metod), mogą stać się pomostem między kulturą poznawaną a znaną. Obcowanie z prostymi w odbiorze, przedstawiającymi znane motywy i poruszającymi się niekiedy w sferze oswojonego symbolizmu, utworami może pomóc dzieciom z doświadczeniem migracji zminimalizować odczucie tzw. szoku kulturowego².

Dzieci bez takiego doświadczenia mogą z kolei wcielić się w rolę mentora-przyjaciela, dumne z tego, że utwór z ich kręgu kulturowego (znany pisarz, znana fabuła, znane realia) jest narzędziem inicjacji dla ich cudzoziemskiego towarzysza. Narzędziem, którego same mogą użyć, wprowadzając kolegę z zagranicy w swój język i kulturę³. Badacze podkreślają bowiem, że takie działanie o wiele szybciej przynosi oczekiwane rezultaty. Grupy niejednorodne pod względem poziomu wiedzy wykazują się większymi postępami w nauczaniu niż grupy homogeniczne, ponieważ ich działanie oparte jest na współpracy i zaufaniu (Krauss, Małolepsza 2021, 250). „Wspólne uczenie się osób o różnym poziomie znajomości języka ma wiele zalet. Pierwszą z nich jest to, że w grupie heterogenicznej uczniowie uczą się nie tylko od nauczyciela, ale i od siebie na-

polskiej w świecie. O zapleczu językowym uczniów cudzoziemskich w polskiej szkole piszą także Marta Szymańska i Małgorzata Pamuła-Behrens (2017, 9) *W polskiej szkole. Przewodnik dla nauczycieli*.

- 2 Monika Guzek (2020, 46) przytacza definicję szoku kulturowego, który – według autorki i innych badaczy – obejmuje „funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne człowieka, jest rezultatem napotkanych w kulturze przyjmującej trudności, jego istotą jest doświadczanie trudnych emocji, które, kumulując się, owocują pogorszeniem ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia, i co za tym idzie, całości funkcjonowania człowieka” (Bochner, za: Olczak 2006, 42).
- 3 Szymańska i Pamuła-Behrens przestrzegają jednak w publikacjach (np. Szymańska, Pamuła-Behrens 2018, 11) przed popadnięciem w pułapkę stereotypów i uprzedzeń.

wzajem” (Krass, Małolepsza 2021, 251). Uczestnicy zajęć czerpią od siebie jednak nie tylko wzorce językowe, ale także wzorce kulturowe (przykłady zachowań czy zabawy); jeżeli zatem będą umiejętnie prowadzeni, zyskają wiele.

Z ławki szkolnej na katedrę

W grupach szkolnych heterogenicznych pod względem narodowościowym nauczyciel występuje w roli podwójnej: mentora organizującego proces edukacji oraz słuchacza/uczestnika tegoż przedsięwzięcia. Jest mediatorem, czarodziejem, pośrednikiem kulturowym (Zarzycka 2021, 314). Wspomaga dwie grupy o różnych potrzebach i umiejętnościach językowych: uczniów z doświadczeniem migracji, którzy nie osiągnęli pełnej kompetencji językowej i wciąż akulturują się w nowym miejscu, oraz dzieci biegle posługujące się językiem polskim, którym dana przestrzeń szkolna jest już znana. Należy zatem podkreślić istotność roli nauczyciela w tej sytuacji, zadania wyznaczone przez okoliczności są bowiem pracochłonne, pedagog nie jest jednak, podkreślmy, pozbawiony wsparcia. Uczą się wszak wszyscy od wszystkich. „Kolejną dobrą stroną grupy wielopoziomowej [i wielonarodowościowej – przyp. MVM] jest uczenie tolerancji i szacunku dla drugich, rozwijanie wrażliwości na różne sposoby komunikowania się, a także wyrabianie umiejętności związanych z pracą zespołową i współpracą z innymi ludźmi” (Krass, Małolepsza 2021, 251).

Umiejętne wykorzystanie potencjału grupy w procesie uczenia wymaga uważności, zaangażowania i, czasami, „zejścia z katedry”. Zamiana ról jednak może wyjść na dobre zarówno uczniowi cudzoziemskiemu, jak i uczniowi zannurzonemu od początku w rodzimy system kulturowy (w ramach procesu enkulturacji)⁴. Przejęcie częściowej odpowiedzialności za proces uczenia nie tylko wzmocni przekonanie o przynależności, zmniejszając jednocześnie wrażenie izolacji, ale również oswoi otoczenie. Jednym słowem, da poczucie bezpieczeństwa,

4 O wpływie perspektywy cudzoziemskiej na postrzeganie rodzimej kultury bardzo ciekawie pisze Teresa Walas (2008, 39): „Oto mieszkam w centrum pięknego miasta, gdzie co krok natrafić można wzrokiem na architektoniczne dzieła sztuki. Idąc na zakupy, kieruję się ku placu Rynku z widocznymi z daleka Sukiennicami [...]. Wiem, co mijam, oko obejmuje i rozpoznaje znajome kształty, najczęściej jednak czyni to bezrefleksyjnie i beznamiętnie [...]. Zdarza się jednak, że oprowadzam po Krakowie gości – z innych miast lub, częściej, z innych krajów i przemierzam z nimi tę samą trasę. Mam przed oczyma te same budynki, kościoły, portale. Ale oko moje nie tylko zatrzymuje się na nich i je ogarnia; ono już je wstępnie taksuje jako przedmiot cudzego spojrzenia, wydobywając z nich to, co tamtemu spojrzeniu może być pokazane jako wartość, jako coś wzbudzającego zaciekawienie lub podziw. To potencjalne cudze oko umieszczone w moim oku własnym modyfikuje perspektywę patrzenia i treść samych spostrzeżeń: wytrąca je z oczywistości, problematyzuje, uwrażliwia na wartościowanie. Tym domniemanym cudzym okiem kierowana dostrzegam rzeczy, które mi umykały [...]”.

a to w sytuacji wyrwania z rodzimego środowiska jest niezwykle istotne. Świadomość stabilizacji, spokoju nie jest jedynym kluczem otwierającym dzieciom drzwi innej kultury. Punktem wspólnym jest również wyobraźnia, utarte porównania (np. rzeka jako wstążka czy szalik), czy dziecięce marzenia. Te dwa odległe na pierwszy rzut oka światy może połączyć literatura. Nie tylko będzie ucieczką w fantazję, ale także pomoże oswoić rzeczywistość. Cel nauczania/uczenia się na takich zajęciach jest przecież bardzo szeroki: „nie ogranicza się jedynie do zamawiania potraw [...], jeśli ma być on czymś więcej niż tylko narzędziem praktycznej komunikacji, literatura staje się wyjątkową pomocą dydaktyczną, kołem ratunkowym dla lektora i studentów” (Próchniak 2018, 20).

Wykorzystanie zatem literatury na lekcjach w polskiej szkole w grupach różnorodnych pod względem narodowościowym będzie przedmiotem niniejszego artykułu. W kręgu naszego szczególnego zainteresowania znajdzie się opisanie sposobów na kształtowanie kompetencji kulturowej i realioznawczej u dzieci z doświadczeniem migracji, uczących się w polskich placówkach edukacyjnych. Przy wyborze tekstów literackich, które pomogą w przekazywaniu określonych treści, kierowałam się następującymi kryteriami: popularności samego utworu czy zaplecza autorskiego i wydawniczego, z którego się wywodzi (np. Jan Brzechwa, Julian Tuwim, Małgorzata Musierowicz, wydawnictwo Nasza Księgarnia, serie wydawnicze „Poczytaj Mi, Mamo”, „Z Wiewiórką”) oraz sentymentalnego powrotu do przeszłości (uznanie utworu zarówno przez dziecko, jak i jego rodzica, jest bezsprzecznie atutem, stanowi międzypokoleniowy wspólny punkt wyjścia do rozmowy i nauki)⁵. Będę starała się wykazać, że w literaturze dla dzieci kryje się atrakcyjne źródło informacji o kraju, regionie, realiach nowego/starego świata, z którym dziecko cudzoziemskie (czy o polskich korzeniach) musi się oswoić.

Środowisko polskiej szkoły

O trudnościach, których doświadczają w polskiej szkole uczniowie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa napisano już wiele (temat ten podejmowali m.in. Ewa Lipińska, Anna Seretny, Przemysław E. Gębał, Władysław Miodunka, Małgorzata Pamuła-Behrens)⁶. Nie dość przytoczyć zachowania agresywne, de-

⁵ Są to niewątpliwie „wybory kapryśne”. Określenie Magdaleny Heydel wypowiedziane przy okazji wygłoszenia prelekcji w panelu *Czym jest Nagroda Nobla dla literatury polskiej w świecie*, VII Światowy Kongres Polonistów, 21 października 2021.

⁶ Szymańska i Pamuła-Behrens (2018, 12) piszą, że uczniowie z doświadczeniem migracji i uchodźstwa na zajęciach szkolnych nie są wolni od problemów „związanych z niezajomością języka, ochroną własnej tożsamości, brakiem wiedzy na temat społeczeństwa przyjmującego, problemów wynikających z luk

presje i zaburzenia spowodowane ogólnie pojętym niedostatkim wiadomości o kraju osiedlenia, jego społeczeństwie i kulturze, brakiem umiejętności językowych, brakiem wsparcia ze strony prawdopodobnie w zbliżonym stopniu zagubionych rodziców. Polska szkoła jest przestrzenią, w której ścierają się różne systemy i wartości; by stawić im rzetelnie czoła potrzeba kompetencji społecznych i interkulturowych. Ciekawa z naszego punktu widzenia będzie tu koncepcja zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (*Content and Language Integrated Learning*; dalej: CLIL). Jej podstawą jest bowiem przekonanie, by treści pozajęzykowych nauczać z językiem obcym i poprzez język obcy (Gębał, Miodunka 2021, 178). Metodyka CLIL zakłada: wieloaspektowe podejście (integrowanie kilku przedmiotów, organizacja nauczania poprzez tematy i projekty), docenienie dotychczasowych dokonań ucznia (wsparcie i przyjazne środowisko pracy), aktywność i współpracę (pomoc rówieśnikom, angażowanie społeczności), autentyczność (uwzględnienie zainteresowań uczniów) oraz – co dla nas najważniejsze – bezpieczne i wspierające środowisko (używanie działań i form wypowiedzi znanych uczącym się, obrazowanie języka i przedmiotu w klasie szkolnej, wspieranie pewności siebie uczących się) (Gębał, Miodunka 2021, 178).

Jest to niewątpliwie fundament, na której w polskim systemie edukacyjnym Gębał wznosił koncepcję edukacji włączającej i edukacji pozytywnej, jako perspektywy – z jednej strony – dostosowania się, a z drugiej – wspólnego rozwoju

zarówno przyjmowanych do szkoły uczniów z doświadczeniem migracji, jak i uczniów przyjmujących. Edukacja pozytywna to z kolei wspieranie tzw. pomyślnej egzystencji, której przypisujemy rolę inicjatora budowania dobrych relacji i pozytywnej komunikacji w szkole [...], wspieranie autonomii i budowanie dobrostanu wszystkich uczestników życia szkolnego (Gębał, Miodunka 2021, 163).

Literatura dla dzieci z doświadczeniem migracji w polskiej przestrzeni edukacyjnej

W polskiej szkole uczniowie cudzoziemscy są zagubieni i dezorientowani: zagubieni, ponieważ nie rozumieją obowiązującego kodu lub pojmują go słabo, to samo zresztą dotyczy środowiska i reguł nim rządzących⁷; dezorientowani, gdyż nie znają języka szkolnej edukacji (zob. tekst Anny Seretny w tomie

edukacyjnych, brakiem wsparcia ze strony rodziców, a także konsekwencjami przeżytych traumatycznych doświadczeń takich jak depresje, zaburzenia lękowe, podwyższony poziom agresji, zaburzenia procesów poznawczych. Kluczową jednak rolę w procesach adaptacyjnych i integracyjnych ma język, ponieważ determinuje on integracyjny sukces".

7 Mam tu na myśli polskie realia i polskie formy grzecznościowe.

czwartym niniejszej publikacji)⁸. W owych niesprzyjających warunkach trudno o adaptację i skuteczną naukę. Należy zatem znaleźć takie narzędzie edukacyjne, które pozwoli przyswoić zarówno zasady rządzące otoczeniem, jak i język, a dodatkowo zintegrować środowisko na tyle, by każdy czuł się w nim komfortowo (uczeń cudzoziemiec – uczeń rodzimy – rodzic). Posłużmy się więc literaturą. Dajmy dziecku, jak postuluje Halina Skrobiszewska, książkę, ale nie tak,

jak się daje piłkę czy klocki. Trzeba mu pokazać, ile możliwości stwarza ta nowa „zabawka”. Wtedy dopiero obrazek w książce „przemówi”, przyszłym kontaktom z literaturą zapewni fundamenty, przyzwyczai do zdobywania wiedzy przez kontakt z książką; a im bogatsza recepcja – tym większa dla odbiorcy przyjemność, tym trwalsze związki z nowym rodzajem przeżyć. Pomoc dorosłych w pierwszych kontaktach może mieć na wiele lat decydujące znaczenie dla uczuciowego stosunku dziecka do książki i literatury, a więc w rezultacie także dla jego psychicznego rozwoju (Skrobiszewska za: Frycie 1982, 143).

Zależy nam, by ów „nowy rodzaj przeżyć” był jak najbardziej pozytywny, a zdobywanie wiedzy stanowiło działanie wspólne, integrujące grupę, dynamiczne i bezpieczne – angażujące „zarówno cudzoziemców, jak i społeczeństwo przyjmujące, którego celem jest pełne i równe członkostwo cudzoziemców w społeczeństwie państwa przyjmującego” (MPPS 2013, 4). By zdobywanie wiedzy było procesem ciekawym, należy znaleźć ku temu odpowiednie narzędzia. Literatura dla dzieci będzie takim „malowniczym pomostem”, jak określa ją Brzechwa, „po którym mali czytelnicy chętnie i niepostrzeżenie przechodzą od swoich ukochanych książek do wielkiej poezji, do literatury klasycznej, a potem – do dzieł pisarzy współczesnych” (Brzechwa 1961, 88).

- 8** Seretny tłumaczy: „Język szkolnej edukacji pozwala precyzyjnie (tj. za pomocą konkretnych terminów), zgodnie z normą i wymogami dyskursu przedmiotowego na danym etapie edukacyjnym, opisywać złożone i/lub abstrakcyjne pojęcia oraz wyjaśniać znaczenia tych, które trudno wytłumaczyć za pomocą ilustracji, pozwala użytkownikom werbalizować procesy myślowe wyższego rzędu takie jak formułowanie hipotez, porównywanie, argumentowanie” (Seretny 2021, 120). O problemach wynikających z dekodowania słownictwa szkolnego (odmiany przyrodniczej języka) wypowiedziała się również Wioletta Próchniak, zauważając trudności w rozumieniu tego specyficznego słownictwa i dając rady: „być może zamiast koncentrować się na zagadnieniach *stricte* geograficznych, warto raczej porozmawiać o miejscu pochodzenia rodziców czy dziadków (podać nazwę miejscowości, wskazać miejscowość na mapie, przywołać kilka podstawowych informacji)” (Próchniak 2019, 326). Badaczka podkreślała również nieefektywność działania w przypadku korzystania w specyficznych warunkach szkoły zagranicznej „z podręczników przygotowanych z myślą o polskich uczniach w Polsce, a zatem o dzieciach i młodzieży na co dzień zanurzonych w polszczyźnie, codziennie doświadczających i przeżywających polską rzeczywistość, naturalnie i w każdej chwili wzbogacających słownictwo i rozumienie wielopoziomowego kontekstu kulturowego” (Próchniak 2019, 318).

Utwory literackie dla polskich dzieci niewątpliwie wpisują się bowiem w specyficzny kod, który obowiązuje na lekcjach w polskiej placówce edukacyjnej, a nazywany jest językiem edukacji szkolnej (dalej: JES). Z kodem tym mają kłopot na początku wszyscy uczniowie, nie tylko ci z doświadczeniem migracji. Również dzieci, które chodzą do polskich szkół poza granicami kraju i językiem polskim posługują się w stopniu bardzo dobrym, nie rozumieją wielopoziomowych komunikatów i, nierzadko, kontekstu kulturowego (Próchniak 2019, 318).

Badaczki Pamuła-Behrens oraz Szymańska opracowały w 2017 r. metodę wspierania i rozwijania umiejętności językowych i komunikacyjnych w zakresie języka polskiego u uczniów z doświadczeniem migracji (metoda JES-PL). Opiera się ona na sześciu filarach: koncepcji języka edukacji szkolnej (czyli języka, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności), teorii akwizycji języka drugiego, metodzie kształcenia sprawności językowej, teorii przetwarzania informacji w procesie uczenia się, strategicznym uczeniu języka poprzez budowanie „rusztowania” oraz teorii samoukierunkowania. W kontekście wykorzystania literatury w nauczaniu języka polskiego dzieci cudzoziemskich w polskiej szkole skupić się pragnę szczególnie na dwóch z nich: metodzie kształcenia sprawności językowej oraz na tworzeniu, czy raczej może – wykorzystaniu, już zbudowanego, specyficznego rusztowania (*scaffolding*) (Szymańska, Pamuła-Behrens 2017, 28; 2019, 7–10).

W kształceniu sprawności językowej w drugim języku ważna jest m.in. powtarzalność oraz ukazanie wzoru (Dyduchowa 1988, 61), dającego się twórczo naśladować. Nie bez znaczenia są również „okazjonalne ćwiczenia sprawnościowe”, które można by przecież przeprowadzać niejako mimochodem, przy okazji zabawy (np. gry słowne, wpadające w pamięć rymy, cytaty kultury, rozpoznawalne fragmenty utworu). Wszystko to, co znaleźć możemy w utworach dla dzieci, tworzy wspomniane „rusztowanie”. Dzięki niemu wesprzemy budowę edukacyjnej pewności siebie ucznia, zabezpieczymy go w trakcie trudnego procesu budowania świadomości siebie w nowej kulturze i języku. Rusztowanie ma jeszcze jedną funkcję: wspiera proces wspólnego edukowania się dzieci nawzajem (Szymańska, Pamuła-Behrens 2017, 28); angażuje wszystkich w grupie. A o to właśnie nam chodzi.

Dziecko zatem, obcując z odpowiednio dobranym tekstem, oswoi się z rzeczywistością, zakotwiczy w kulturze i kodzie. Triada: przedmiot (nauczania) – środek (do zdobywania wiedzy) – narzędzie (samorealizacji w społeczeństwie) osadzona jest bowiem w jednym miejscu – w literaturze. A ta, adresowana do młodego odbiorcy, cechuje się przecież – z jednej strony – przystępnością w opisie rzeczywistości, czasami dosłownością będącą podstawą gry

językowej; z drugiej jednak strony – nie jest jej obce głębokie, czasami prze-korne lub żartobliwe, ujęcie tematu. Jej celem jest oswajanie emocji: poprzez zabawę słowem i treścią dziecko zapoznaje się ze strachem i trwogą, zanie-pokojeniem i olbrzymią radością wypływającą ze szczęśliwego końca. Jest to materia wielotworzywowa: komunikat tekstowy wspomaga nierzadko obraz (Smuszkiewicz 2015, 37)⁹, który w przypadku kłopotów z kodem językowym pełni funkcję koła ratunkowego. To jednak nie wszystkie atuty, którymi dyspo-nuje literatura dla dzieci: oprócz funkcji lirycznej i lingwistycznej posiada ona również dosłownie traktowaną funkcję poznawczą: w literaturze tej bowiem znaleźć można odwołania do opisu realiów, kultury i przyrody (Smuszkiewicz 2015, 118). Okazuje się zatem, że na literaturę dla dzieci z doświadczeniem migracji mogą składać się te same utwory, które tworzą zestaw dla polskiego młodego czytelnika. Elementy realioznawcze i krajoznawcze tych tekstów są niczym fotografia świata i rzeczywistości. I obojętnie, czy będzie z nią obco-wał odbiorca rodzimy czy obcy, zawsze będzie niosła ze sobą element zasko-żenia, a w konsekwencji – sprawiała przyjemność.

Analizując utwór literacki wszyscy uczniowie mogą w równej mierze sta-wać się:

1. „Tropicielami”¹⁰ znaczeń (praca z nowym słownictwem, objaśnianie słow-nictwa, język jako logiczny systemem o opisywalnej i powtarzalnej struk-turze), jak np. u Mieczysławy Buczkówny w wierszu *Most*:

Szalik mamy –
to jest rzeka.
Zbudujemy mostek –
tu dwa klocki, a tu przęsła
dwie deseczki proste.

W czasie zabawy porównawczej (rzeka–wstążka) w grupie czy w parach, w której uruchamiamy niezbędną i wspólną dla wszystkich dzieci wyobraźnię, po-wtarzamy struktury, ułatwiamy zrozumienie kultury odmiennej i swojej, a przy tym utwierdzamy odbiorcę i jednocześnie uczestnika aktywności edukacyjnej w poczuciu bezpieczeństwa. Jednym słowem terapeutyzujemy szkołę i sprawia-my, że chce się do niej pójść.

2. „Weryfikatorami” – zadającymi pytania o strukturę języka, jego formy i skład-nię (nazwa MVM). Dobrym przykładem będą *Bajki samograjki* Brzechwy, np.

⁹ O roli obrazu wspominają też Szymańska oraz Pamuła-Bahrens (2017, 21).

¹⁰ Strategie wspierające proces uczenia się dzieci języka polskiego w metodzie JES-PL autorstwa Pa-muły-Behrens i Szymańskiej to: *Tropiciel, Jak działa język, Wywiadowca, Konstruktor, Mediator*.

Czerwony Kapturek
Nie Mruczek, nie Burek,
Nie jeź, nie ptak –
Czerwony Kapturek
To ja zwę się tak.
Mam warkoczyk,
Modre oczy,
Buzię mam jak mak.

Nie Mruczek, nie Burek
Nie jeź, nie ptak –
Czerwony Kapturek
To ja zwę się tak.
W tej chatce, przy mamie
Mój cały świat,
Nie psocę, nie kłamię,
A mam siedem lat.
Nie znam troski,
Śpiewam piosnki,
Kocham każdy kwiat.

3. „Wywiadowcami” poszukującymi informacji i dekodującymi tekst, czy
4. „Konstruktorami” budującymi własne wypowiedzi, modelującymi przekaz, jak np. u Tuwima w utworze *W aeroplanie*:

Na dół popatrzyły,
Dziwy zobaczyły:
Wielkie góry – jak kupki piasku,
Wielkie drzewa – jak krzaczki w lasku,
Rzeki – srebrne wstążeczki,
Łąki – zielone chusteczki,
Domy – klocki drewniane,
Poła – kratki malowane,
Jeziora – jak donice,
Pociągi – jak gąsienice,
Ludzie – jak mrówki,
Krowy – jak boże krówki,
A kurek nawet nie widać.

Wreszcie zaś:

5. „Mediatorami” poszukującymi mostów łączących kultury, zauważającymi charakterystyczne ich aspekty i w konsekwencji afirmującymi je (w procesie enkulturacji). Doskonałymi utworami zawierającymi realiojemy i kulturemy są m.in. wiersze Tadeusza Kubiaka oraz Jana Brzechwy.

W utworze Kubiaka pt. *Ptasie ulice* można odnaleźć typowe urbonimy:

Poszłam nóżki sobie suszyć w słońcu na Słonecznej.
Po coś martwił się tatusiu, wiem to już na pewno,
że na Smoczej nie ma smoka, nawet gdy jest ciemno.
A na Wilczej nie ma wilka, a na Rysiej – rysia,
a na Koziej nie ma kozy, wszystko wiem od dzisiaj!¹¹.

Z kolei w wierszu pt. *Warszawskim statkiem* tego samego poety – onomatopeje:

A pod nami Wisła plusk, plusk
A pod nami Wisła plum, plum
Srebrny szelest, złoty szmerek
szum

W wierszu Brzechwy zaś pt. *Ciotka Danuta* wyeksponowane zostały homonimy:

Gruba ciotka Danuta
Robi swetry na drutach.
Już po pięciu minutach
Dowiedziały się o tym jaskółki,
Gwałt podniosły z wróblami do spółki:
„Jak to? Ciotka Danuta
Robi swetry na drutach?
Na drutach siadają ptaki,
Lecz ciotka? Skąd pomysł taki?
A lećcież do niej gromadnie,
Bo wam ciotka z drutów spadnie!

Również u Brzechwy, w wierszu *Czerwony Kapturek* z cyklu *Bajki samograjki* znaleźć można spis zabaw dla dzieci:

Ja wywodzę się z takich wilków,
Co nie krzywdzą nawet motylków
[.....]
Chcesz, dziewczynko, to się z tobą pobawię?
Może w kotki, a może w łaskotki
Czy w kosi-kosi-łapci?
[.....]
„Panie wilku, ja idę do babci,
Babcia chora i czeka od rana...”

W wierszu *Jaś i Małgosia* Brzechwy (również z cyklu *Bajki samograjki*) znajdziemy z kolei opis słodkości: krówek, irysów, ciągutek, pierników, czekoladek:

¹¹ Źródło: <https://bit.ly/3uObYW9> oraz *Poczytaj mi, mamo. Księżka druga* (Bechlerowa, Chotomska, Grabowski, Nejman, Tuwim, Wawitow 2011).

Małgosia:
Popatrz, jaka dziwna szyszka.
Jaś:
Na szyszkę trochę za gładka,
Spójrz, to przecież czekoladka!
Małgosia:
Tu jest irys, tu cukierek!
Jaś:
Ktoś je poukładał w szereg,
Jak w sklepie – taki równiutki.
Małgosia:
Tu znowu leżą ciągutki...
Jaś:
Wyborne...
Małgosia:
I słodkie szalenie.
Jaś:
Trzeba napelnić kieszenie.
Małgosia:
Najeść się też nie zawadzi.
A dokąd ta droga prowadzi?
Bo tam dalej na odmianę,
Widzę krówki rozsypane.
Jaś:
A tu znów inne słodycze!
Jak dużo! Wprost ich nie zliczę!
Marmoladki, czekoladki
Rosną wprost jak leśne kwiatki.
[.....]
Gdzie popatrzeć – wszędzie piernik,
Zbudował go chyba cukiernik.
Małgosia:
Zaraz kawałek ułamię...
Pyszny! Trzeba zanieść mamie.

Warto zauważyć, że z jednej strony zaprezentowane utwory wprowadzają nowy materiał kulturowy i językowy (np. stare zabawy dla dzieci z pewnością będą nowością dla dzieci cudzoziemskich, a być może też dla małych rodzimych użytkowników języka), z drugiej zaś – operują znanymi dla wielu kultur symbolami, metaforami i mitami (Czerwony Kapturek, porównania: rzeka to szalik, wstążka). Wprowadzają więc nowy materiał językiem przystępnym, a ponadto odwołują się jednak do tego, co uczeń już umie i zna. Z kolei liczne porównania wręcz

namawiają, by przełożyć kod językowy na kod graficzny, co dodatkowo zdecydowanie ułatwi zrozumienie prezentowanego materiału¹².

Jak zatem widać, przedstawione utwory literackie, w myśl edukacji włączającej, zdecydowanie pomagają uczniowi „dołączyć do kręgu wtajemniczonych”, czyli zmienić jego status z „obserwatora na uczestnika, lokatora na mieszkańca, nie odbierając mu przy tym statusu przybysza” (Próchniak 2001, 209). Korzystając z takich pomocy metodycznych, materiałów niespreparowanych¹³, a odpowiednio dobranych, zmierzamy w konsekwencji do zaspokojenia u ucznia potrzeby kompetencji (uczeń cudzoziemski zapada w nową kulturę, a uczeń rodzimy przejmuje rolę nauczyciela), autonomii (zarówno uczeń rodzimy, jak i cudzoziemski wykształcają samodzielność językową) i, w końcu, integracji (uczeń cudzoziemski z uczniem rodzimym). Znajomość kodów funkcjonujących w grupie społecznej w konsekwencji prowadzi do akceptacji jednostki w danym środowisku, ją samą zaś motywuje do dalszej nauki. W ten sposób wytwarza się silna nić wiążąca ucznia ze szkołą i społecznością. Co więcej, utwory literackie – czy to te przytoczone powyżej klasyki, czy publikacje nowsze – zintegrują nie tylko dzieci, ale i rodziców¹⁴. Uczeń cudzoziemski z pewnością wszak podzieli się zdobytymi w szkole informacjami (czy może będzie recytował, powtarzał wpadające w ucho fragmenty wiersza) ze swoimi rodzicami, edukując ich, świadomie bądź nie, w sferze kulturowych i adresów kulturowych (Garncarek 2021, 295). Stworzy im tym samym platformę do porozumienia z rodzicami swojego kolegi bądź swojej koleżanki z polskiego kręgu kulturowego, co jest nie do przecenienia w kontekście całej rodziny i jej dobrostanu. Utwór literacki dla dzieci w służbie dzieci z doświadczeniem migracji stanie się więc mostem integrującym nie tylko kultury, ale też pokolenia.

- 12** Doskonałym przykładem połączenia kodów są różnego rodzaju kolorowanki edukacyjne. Jedną z nich, niezwykle pomocną w nauczaniu języka polskiego i polskiej kultury dzieci cudzoziemskich / dzieci emigrantów i imigrantów, jest publikacja Krystyny Ilinki Radović (2020), pt. *Polonika. Kolorowanka dla dzieci i dorosłych. Poznajmy folklor z różnych regionów Polski!*.
- 13** W podręczniku *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik* (Szymańska, Pamuła-Behrens 2017) znajdziemy wiele tekstów kultury, jednak w większości są to utwory uproszczone, np. legendy (<http://fundacjareja.eu/w-polskiej-szkole/> [dostęp: 3.02.2024]). Autorce artykuły chodzi o wykorzystanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego, niespreparowanych utworów literackich. Ciekawym zestawieniem utworów dla dzieci w służbie glottodydaktyki charakteryzuje się *Antologia wierszy dla dzieci z zadaniami* autorstwa Agnieszki Trzeńiewskiej-Nowak (2020).
- 14** Inne przykłady do wykorzystania dla dzieci w różnym wieku: Małgorzata Musierowicz, *Co mam*; Jan Brzechwa, *Siedmiomilowe buty*, *Globus*, *Bajki samograjki*; Janusz Christa, *Kajko i Kokosz*; Sławomir Grabowski, Marek Nejman, *Jaś Kowalski*, *ulica Bajkowa 2*; Jacek Dukaj, *Wroniec*; Cezary Harasimowicz, *Mirabelka*; Krystyna Miłobędzka, *Ojczyzna*; Krystyna Ilinka Radović, *Polonika*. Literatura dla dzieci o uchodźcach: Rafał Witek, *Chłopiec z Lampedusy*; Liliana Bardijewska, *Kot Karima i obrazki*.

Bibliografia

- Bechlerowa H., Chotomska W., Grabowski S., Nejman M., Tuwim J., Wawiłow D., 2011, *Poczytaj mi, mamo. Księga druga*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Brzechwa J., 1955, O poezji dla dzieci, „*Twórczość*”, nr 4, w: Frycie S., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. 2: *Baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka*, Warszawa: WSIP, s. 365–374.
- Brzechwa J., 1957, *Wiersze wybrane*, wyd. 2 zm. i rozsz., Warszawa: PIW.
- Brzechwa J., 1961, O *Kopciuszku, o śpiących królewnach i o malowniczym moście*, w: „*Nasza Księgarnia*”. 40 lat działalności dla dziecka i szkoły, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Brzechwa J., 1986, *Bajki samograjki*, il. Imielska-Gebethner D., wyd. 2, Warszawa: Czytelnik.
- Cieśla J., 2021, *Lekcje obcego polskiego*, „*Polityka*”, nr 50 (dostępny też online pod innym tytułem na: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2145934,1,przybywa-obcojezycznych-uczniow-czy-szkoly-wiedza-jak-ich-uczyc.read> [dostęp: 13.12.2021]).
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków: Wyd. Nauk. WSP.
- Frycie S., 1982, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. 2: *Baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka*, Warszawa: WSIP.
- Frycie S., 2014, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1970–2005. Wybrane zagadnienia*. Łódź: Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Garncarek P., 2021, *Adres kulturowy w nauczaniu języka obcego*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków: Universitas, s. 295–313.
- Gębał P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Guzek M., 2020, *Budowanie mostu – psychologiczne aspekty adaptacji w nowej szkole*, w: Jędryka B.K., red., *W labiryncie polskiej edukacji. Poradnik asystenta szkolnego w pracy z uczniem z doświadczeniem migracji*, Warszawa: Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”, s. 44–52.
- Jędryka B.K., 2015, *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Fundacja Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi” – Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytet Warszawski.
- Kłórek N., Kubin K., red., 2010, *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, Warszawa: Fundacja na rzecz różnorodności społecznej.
- Koziółek R., 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec–Katowice: Wydawnictwo Czarne – Uniwersytet Śląski.
- Krass E., Małolepsza M., 2021, *Praca z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego dzieci i dorosłych*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Dydaktyka języka*

- polskiego jako nierodzimego. *Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków: Universitas, s. 245–271.
- Kwiatkowska A., Válková Maciejewska M., red., 2018, *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań: Wydawnictwo PSP.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonyego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lipińska E., Seretny A., 2018, *Od języka pierwszego przez odziedziczony i drugi do języka ojczystego – o polszczyźnie polskiego ucznia imigranta/reemigranta*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/60451/lipinska_seretny_od_jezyka_pierwszego_przez_odziedziczony_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 20.01.2023].
- MPPS, 2013, *Polska polityka integracji cudzoziemców – założenia i wytyczne. Projekt*, Warszawa: MRiPS.
- Olczak E., 2006, *Różnice kulturowe w funkcjonowaniu człowieka*, w: Cieślukowska D., Kownacka E., Olczak E., Paszkowska-Rogacz A., red., *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, s. 23–38.
- Próchniak W., 2019, *Że świat jest większy... Kultura wysoka i popularna w przestrzeni szkoły polonijnej*, w: Lech-Kirstein D., Makuchowska M., red., *Bariery i pomosty w glottodydaktyce polonistycznej*, Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, s. 317–331.
- Próchniak W., 2001, *„Przeprowadzka” do nowego języka, czyli literatura jako wtajemniczenie*, w: Cudak R., Tambor J., red., *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 204–214.
- Radović K.I., 2020, *Polonika, Kolorowanka dla dzieci i dorosłych. Poznajmy folklor z różnych regionów Polski!*, Belgrad: b.w.
- Raport NIK, 2020, *Kształcenie dzieci cudzoziemców i obywateli polskich powracających do kraju*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/ksztalcanie-dzieci-cudzoziemcow-i-powracajacych-do-kraju.html> [dostęp: 26.01.2022].
- Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: Seretny A., Lipińska E., red., *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków: Universitas, s. 113–141.
- Sękowska E., 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smuszkiewicz A., 2015, *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych*, Poznań: Wyd. Nauk. UAM.
- Szymańska M., Pamuła-Behrens M., 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji. Przewodnik*, <http://fundacjareja.eu/projekty/> [dostęp: 2.02.2024].

- Szymańska M., Pamuła-Behrens M., 2018, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL matematyka*, Kraków, <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%C5%81w-z-dos%CC%81wiadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf> [dostęp: 15.01.2023].
- Szymańska M., Pamuła-Behrens M., 2019, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*, Kraków, <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Program-nauczania-je%CC%A8zyka-polskiego-jako-drugiego-dla-oddzia%C5%82o%CC%81w-przygotowawczych-w-szkole-podstawowej.pdf> [dostęp: 15.01.2023].
- Trześniewska-Nowak A., 2020, *Antologia wierszy dla dzieci z zadaniami*, Kwiatkowska K., red., il. Wójcik K., Lublin: UMCS, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców.
- Walas T., 2008, *Oko Innego/cudzoziemca jako możliwa perspektywa poznawcza literatury polskiej*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 39–47, https://rcin.org.pl/ibl/Content/50930/WA248_67242_P-I-2524_walas-ok.pdf [dostęp: 15.01.2023].
- Zarzycka G., 2021, *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki*, w: Seretny A., Lipińska E., *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków: Universitas, s. 313–341.
- Żygowska J., 2017, *To jest właśnie ta chwila. Uchodźcy w najnowszych polskich książkach i teatrze dla młodych odbiorców (przegląd)*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 6, s. 131–145.

Monika Válková Maciejewska – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, w Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców UAM od 2014 r. pracowała jako lektorka języka polskiego (z ramienia ministerstwa/delegacja MNiSW) w ośrodkach uniwersyteckich w Czechach i na Ukrainie, uczyła w szkole polonijnej w Serbii, prowadziła lektorat języka polskiego w Grecji (UAM/NAWA) i letni kurs na Bajkałem (Stowarzyszenie „Bristol”). W kręgu jej zainteresowań leży literatura jako narzędzie glottodydaktyczne (współautorka publikacji *Literatura i glottodydaktyka w praktyce. Tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego*, 2018 oraz licznych artykułów z tej dziedziny).



Praktyki lekturowe z poezją Studenci chińscy i Szymborska

Literacki balast

Marek Tomaszewski, wskazując na potrzebę ewoluowania dotychczasowych praktyk kształcenia literackiego w środowisku obcojęzycznym, wyraża głęboki niepokój, że obecnie mamy do czynienia z lekceważeniem, a w konsekwencji i zanikiem nauczania literatury. Literatury, mającej pełnoprawny i samodzielny status, ale i literatury, jako niezbędnego komponentu wspierającego i uzupełniającego nauczanie języków obcych (Tomaszewski 2018, 169). Podkreśla: „uczyć języka i uczyć literatury to dwie ściśle ze sobą powiązane kwestie” (Tomaszewski 2018, 170). Tym bardziej, że to literatura stanowi – pisze – „tę wyjątkową, o ile nie jedyną, przestrzeń, w której może zaistnieć relacja z Innym” (Tomaszewski 2018, 174). Bo praktyki lekturowe są najistotniejszą „szkołą intelektu i wrażliwości, jak również najistotniejszym obszarem skupienia – w świecie, w którym coraz powszechniejsze są roztargnienie i nieuwaga” (Tomaszewski 2018, 170).

Tomaszewski odwołuje się bezpośrednio do sytuacji literatury polskiej w Francji, ale wskazuje na prawidłowości natury globalnej, pytając:

Jaką wagę dla stosunków społecznych i międzykulturowych posiadają programy z zakresu literatury? W jaki sposób otworzyć je na ten urynkowiony świat, chroniąc jednocześnie dorobek intelektualny obejmujący wartości inne niż te czysto komercyjne? Czyż można sobie wyobrazić nauczanie języka polskiego i innych języków osadzonych w naszej tyśiącletniej tradycji bez ich nieodłącznego bagażu literackiego? (Tomaszewski 2018, 172)

A jednak harmonia między kształceniem językowym i literackim w nauczaniu języków obcych jest bezspornie zachwiana na niekorzyść literatury, w czym

chce się upatrywać znamion utylitarne go podejścia w neoliberalnych regułach kształcenia, nastawionych na szybszy i przekładalny rynkowo efekt, w którym kompetencje komunikacyjne mają wystarczać do realizacji określonych komercyjnych funkcji związanych z ich społecznym zużytkowaniem.

Problem literatury w tym kontekście, to problem jej legitymizacji, którą trudno podporządkować wymiernym (mierzalnym) efektom. Zwłaszcza w rzeczywistości (a z taką mamy do czynienia), w której zda się wszystko takiej mierzalnej ewaluacji zostało podporządkowane. Przecież – jak pisze Stanisław Barańczak – od poezji (literatury) nic nie zależy (nie zmienia świata). A jednak – dodaje – to ona tworzy główną przeciwwagę dla tendencji wpisujących nas w system pojęć zbiorowych, na użytek określonej ideologii czy polityki, zgodnie z którymi jesteśmy Polakami, Rosjanami, Chińczykami, białym mężczyzną, kobietą, itd. Dzięki niej – „w każdej sekundzie naszego życia czujemy się zawsze czymś więcej, niż jest w stanie zawrzeć w sobie którakolwiek etykieta [...], nawet kilka etykietek naraz” (Barańczak 2015, 41). W rezultacie „literacki balast”, który współczesność chciałaby zdecydowanie ograniczyć, jeśli nie usunąć, stanowiłby warunek konieczny naszej ludzkiej egzystencji.

Jakie jednak znaczenie ma powyższa perspektywa dla edukacji polonistycznej, jeśli dotyczy studentów obcokrajowców, w tym przypadku chińskich?

Kultura wysokiego kontekstu – wokół różnic i wspólnot

Andrzej Ruszer i Mao Rui, relacjonując zajęcia tłumaczeniowe pozwalające m.in. na porównanie specyfiki świąt, obrzędów, kulinariów w kulturze chińskiej i polskiej – zwracają uwagę na specyfikę różnicy, ujawnioną szczególnie wyraziście poprzez nazwy toponimiczne. O ile tłumaczenie polskich toponimów nie sprawiały studentom chińskim problemów, bo odnosiły się w sposób bezpośredni do postaci legendarnej, historycznej czy bohatera (w Krakowie – np. ul. Floriańska, kopiec Kościuszki), o tyle próby przekładu nazw chińskich toponimów przysparzały już wielu trudności. Barięą okazywał się fakt, iż:

W Chinach [...] nazwy miejsc, jak choćby znane budynki Pałacu Letniego, takie jak Pagoda Pachnącego Kadzidła, Pawilon Słuchania Wilgi, Pawilon Najwyższej Harmonii, Pawilon Obłoków, Nefrytowych Fal czy inne nie odnoszą się do osób, lecz do pewnych procesów związanych z danym obiektem, są silnie związane z tłem kulturowym i społecznym, z konfucjańską etyką, równowagą duchową i kultem religijnym (Ruszer, Rui 2018, 197).

Powyższy przykład wskazuje, że w niektórych kulturach informacja może być zrozumiana bez potrzeby dokonywania jej interpretacji (kultura niskiego kontekstu). W innych natomiast, takich jak Chiny (kultura wysokiego kontekstu),

interpretacja jest podstawowym warunkiem zrozumienia informacji, gdyż bezpośredni przekaz słowny może być tylko punktem wyjścia do treści ukrytych w niewypowiedzianym wprost kontekście (Ruszer, Rui 2018, 198). Fakt, że w kulturach wysokiego kontekstu interpretacja przynależy do naturalnego, ale i bezwzględnie koniecznego porządku percepcji, w który wpisuje się wielość nawarstwiających się sensów, ma fundamentalne znaczenie także w nauczaniu. Ponadto kształceniu w Chinach – jak wskazuje Anna Mańkowska – przyświeca konfucjańska idea, wyrażona m.in. w słowach:

Ci, którzy rodzą się mądrzy, są najwyższą kategorią ludzi.
 Ci, którzy stają się mądrzy poprzez naukę, są tuż za nimi.
 Ci, którzy są mniej zdolni, a mimo to starają się uczyć, są kolejni.
 Ci, którzy są mniej zdolni, a mimo to nie próbują się uczyć, są najniższą kategorią człowieka (Mańkowska 2020, 92).

Jednak „kto rodzi się mądry”, nie będzie mądry, o ile zrezygnuje z wysiłku podającego tę pierwotną potencję pracy, rozwojowi. Dla „mądrego” to zresztą oczywistość. Mańkowska podkreśla inne rozumienie talentu w tradycji chińskiej niż w europejskiej. W Państwie Środka talenty się jedynie zdobywa, usilnie na nie pracując, bo tylko ciężka praca potrafi je wydobyć i wyeksponować. Talent nie jest więc czymś zastanym, z czym się rodzimy, ale osiąganym poprzez ustawiczny wysiłek, o ile rzeczywiście wykorzystamy tkwiące w nas możliwości (Mańkowska 2020, 91). Wielowiekowa tradycja egzaminacyjna, wielka ranga przypisywana edukacji, w którą często angażuje się cała rodzina¹, ma wpływ na przeciążenie obowiązkami chińskiego ucznia, który – jeśli wierzyć badaniom Mańkowskiej – nie traktuje tego nadmiaru w kategoriach dziejącej mu się krzywdy (mimo że dotkliwie odczuwa jego ciężar), ale naturalnego procesu doskonalenia siebie i spełnianego wobec najbliższych obowiązku (Mańkowska 2020, 95).

Być może i dlatego w międzynarodowych badaniach PISA, w których sprawdza się siedem poziomów rozumienia tekstu wśród piętnastolatków, uczniowie chińscy osiągają poziom najwyższy. Taki, w którym uczeń:

1 Mańkowska podaje jeden z przykładów takiego zaangażowania: „W związku z rejonizacją szkolną domy w okolicy najlepszych szkół średnich osiągają zawrotne ceny na rynku nieruchomości. Rodziny z dziećmi w wieku szkolnym potrafią zrezygnować z mieszkania w apartamentach o powierzchni 120 m² na rzecz mieszkań 50 m², jeżeli te znajdują się w pożądanej dzielnicy z najlepszą szkołą. [...] Powszechne jest także grupowe kupowanie takich nieruchomości i meldowanie kilku rodzin na jednym adresie. Wskazane praktyki stanowią dowód zaangażowania Chińczyków w zapewnienie swoim dzieciom optymalnej edukacji, zwiększenie ich szans edukacyjnych, i wynikają z głęboko zakorzenionych kulturowych przekonań, iż edukacja jest wartością najwyższą” (Mańkowska 2020, 92–93).

formuluje przemyślaną interpretację tekstu, dokonuje jego precyzyjnej analizy, stawia samodzielną hipotezę w ocenie tekstu lub grupy tekstów, wykorzystuje rozmaite kryteria, zestawia informacje zawarte w co najmniej dwóch tekstach (Biedrzycki 2020, 59).

Aby osiągnąć taki sukces sama tradycja zgody na wysiłek edukacyjny nie wystarczy. Musi go wspomagać również tzw. kultura wysokiego kontekstu. Specyfika powyższego połączenia wydaje się mieć również wpływ na edukację polonistyczną studentów chińskich.

Poezja wobec obcości

Grażyna Zarzycka podkreśla rangę nauczania indukcyjnego w procesie kształcenia języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO). Wybrane korpusy tekstów, poprzez analizę jednostkowych realizacji, tworzyłyby podstawę do uczniowskiego wnioskowania o zasadach ogólnych. Bo samodzielny proces odkrywania, mimo wpisującego się weń czasochłonnego etapu prób i błędów, motywuje – zaznacza badaczka – do nauki znacznie silniej (Zarzycka 2018, 108–109). Powyższa prawidłowość dotyczy każdej zdobywanej wiedzy/umiejętności. Zawsze chodzi o – używając terminologii Iwony Janowskiej – optymalizację funkcji mediacyjnej, pośredniczącej między wiedzą a uczącymi się. Janowska wyjaśnia:

Najczęściej ogranicza się mediacje społeczną do relacji dwóch lub więcej osób, które nie mogą komunikować się, bo się nie rozumieją. Ale jeśli przyjmiemy, że działania mediacji mają na celu uczynienie tekstu zrozumiałym, można pokusić się o szersze pojmowanie tego procesu. Istnieje nie tylko mediacja społeczna interpersonalna, ale także mediacja intrapersonalna, gdzie uczący się / użytkownik języka ma na celu nadanie sensu tekstowi (ustnemu lub pisanemu), z którym się zetknął. To działanie ma także charakter społeczny, ponieważ wchodzi się w relacje piszący i czytający oraz mówiący i słuchacz. Wymiary: językowy, kulturowy i społeczny przenikają się i stanowią istotę działania mediacyjnego (Janowska 2018, 121–122).

Każdy proces dydaktyczny byłby więc procesem mediacyjnym, przełamującym różne poziomy dystansu, niezrozumienia i obcości.

Romuald Cudak wskazuje na potrzebę przemian w glottodydaktyce polonistycznej, które przełamywałyby tradycyjną opozycję między edukacją polonistyczną w rodzimym języku a edukacją polonistyczną w języku nierodzimym. Sytuuje tę drugą na pograniczu między glottodydaktyką a dydaktyką języka polskiego, wskazując, że taka perspektywa otwiera edukację polonistyczną w języku nierodzimym na wiele perspektyw badawczych oraz edukacyjnych. Poza tym – zaznacza – „ta innowacja idzie z duchem czasu współczesnej i nowoczesnej dydaktyki oraz tendencji dążącej do integracji” (Cudak 2020, 15–16). Otwiera glottodydaktykę polonistyczną na przemiany i rewizje, jakie są promowane w dydaktyce polonistycznej w związku z wykorzystywaniem alternatywnych

wobec strukturalizmu strategii pracy z tekstem czy kategorii badawczych nowej humanistyki². Cudak przekonuje, że adaptacja wynikających z tego nowych formuł pracy z lekturą przyczyniłaby się w większym stopniu do edukacyjnego sukcesu, a zwłaszcza do autentycznego zainteresowania polską literaturą/kulturą (Cudak 2020, 17–22). Dydaktyka polonistyczna, w której akcentuje się potrzebę uruchamiania działań dyskursywnych, łączonych z wyobraźnią i wyzwoleniem z utartych wykładni interpretacyjnych, może stać się – zdaniem Tamary Czerkies – dodatkowym źródłem inwencji w kształceniu języka polskiego jako obcego (Czerkies 2012, 136).

Jaką więc funkcję edukacyjną może pełnić jeden z Derridiańskich problemów związanych z opozycją między jednostkowością dzieła a typowością czytelniczego odbioru, jeśli wykorzystamy go do praktyk lekturowych z poezją w trakcie zajęć ze studentami obcojęzycznymi? Zdaniem Jacques’a Derridy każde dzieło wybitne „ma miejsce tylko jeden raz”. Jednak „absolutnie czysta jednostkowość” dzieła nie jest dostępna w czytelniczym odbiorze, gdyż ten – niejako z natury rzeczy – musi osadzać się na tym, co typowe, co „bierze udział w gatunku, rodzaju, kontekście, znaczeniu”. W rezultacie jednostkowość – jak pisze Derrida – „[z]atraca się, by się zaprezentować” (Derrida, Attridge 1998, 217). Dlatego lekturowe zdarzenie zawsze ma charakter nieczysty, przesycony tym rodzajem typowości, w którym funkcjonuje odbiorca. Jedyłą nieredukowalną, czysto jednostkową odpowiedzią na dzieło byłoby w jego przekonaniu stworzenie własnego, równie nieredukowalnego, utworu (Derrida, Attridge 1998, 219). Z tego punktu widzenia można by rzec, że cała wielka literatura/kultura nie jest niczym innym niż zbiorem nieredukowalnych czytelniczych odpowiedzi. Tym niemniej większości i tak przypada rola skazanych na czytelnicze zdrady, w których zamazuje się jednostkową sygnaturę dzieła. Z tego powodu tak bardzo Derrida zabiegał, by proces interpretacji (jako już odpowiedzi nieczystych) nigdy się nie kończył, by ustawicznie miał swój ciąg dalszy i możliwie najwięcej wykładni rozumienia.

W praktyce dydaktycznej warto pokusić się o – z pewnością nieczystą – jednostkową formę odpowiedzi na dzieło, czy raczej odpowiedzi dziełem zainspirowanej. Zwłaszcza jeśli dotyczy uczniów, dla których język polski – jak w przypadku studentów chińskich – jest obcy na wszystkich możliwych poziomach. Ale – paradoksalnie – obcość pozwala w większym stopniu niż rodzimność, na odsłonięcie (fakt, że ograniczonej) jednostkowości interpretacyjnej.

2 Związanej z tym zagadnieniem literatury przedmiotu jest bardzo dużo i obejmuje ona szeroki wachlarz alternatywnych możliwości do zastosowania w edukacji polonistycznej. Wymienię tylko przykładowo: Myrdzik 1999, Pilch 2003, Koziołek 2006, Janus-Sitarz 2009, Bortnowski 2009, Tomaszewska, Szczukowski, red. 2018, Szczukowski, 2019, Tomaszewska 2019.

Obcość usuwa podstawy czytelniczej typowości i zmusza do wykuwania, „rzeźbienia” myśli w słowa, które stawiają opór wypracowanym, wykształconym przez rodzimą kulturę typowym wzorcom, strukturom językowym i semantycznym. Być może dzięki temu stopień jednostkowej wielowariantowości, oryginalności ujęcia może okazać się większy niż w przypadku polskich uczniów, osadzonych w znanych sobie kontekstach i strukturach językowych i przywołujących je po części automatycznie. Obcość staje się wartością dodaną, pozwalającą na ujawnienie oryginalności. Na to zdają się wskazywać „odpowiedzi” studentów chińskich, zainspirowane wierszem Wisławy Szymborskiej *Miłość szczęśliwa*.

„Co najniezbędniejsze”

Miłość szczęśliwa

Miłość szczęśliwa. Czy to jest normalne,
czy to poważne, czy to pożyteczne –
co świat ma z dwojga ludzi,
którzy nie widzą świata?

Wywyższeni ku sobie bez żadnej zasługi,
pierwsi lepsi z miliona, ale przekonani,
że tak stać się musiało – w nagrodę za co? za nic;
światło pada znikąd –
dlaczego właśnie na tych, a nie innych?
Czy to obraża sprawiedliwość? Tak.
Czy narusza troskliwie piętrzone zasady,
strąca ze szczytu morał? Narusza i strąca.

Spójrzcie na tych szczęśliwych:
gdyby się chociaż maskowali trochę,
udawali zgnębienie krzepiąc tym przyjaciół!
Słuchajcie, jak się śmieją – obraźliwie.
Jakim językiem mówią – zrozumiałym na pozór.
A te ich ceremonie, ceregiele,
wymyślne obowiązki względem siebie –
wygląda to na znowę za plecami ludzkości!
Trudno nawet przewidzieć, do czego by doszło,
gdyby ich przykład dał się naśladować.
Na co liczyć by mogły religie, poezje,
o czym by pamiętano, czego zaniechano,
kto by chciał zostać w kręgu.

Miłość szczęśliwa. Czy to jest konieczne?
Takt i rozsądek każą milczeć o niej
jak o skandalu z wysokich sfer Życia.
Wspaniałe dziatki rodzą się bez jej pomocy.
Przenigdy nie zdołałyby zaludnić ziemi,
zdarza się przecież rzadko.

Niech ludzie nie znający miłości szczęśliwej
twierdzą, że nigdzie nie ma miłości szczęśliwej.

Z tą wiarą lżej im będzie i żyć, i umierać (Szymborska 1979, 181–182).

Czy rzeczywiście, bez wiary w miłość szczęśliwą łatwiej „żyć i umierać”? Zresztą w kulturze europejskiej do wysokiej oceny samej miłości – jak wskazuje Dorothy L. Sayers – dochodzi dopiero w XII w. za sprawą rozpowszechnienia wzorca miłości romantycznej przez prowansalskich trubadurów i alegoryczne jej wyobrażenia, utrwalające wzorzec ów w świadomości społecznej. Wcześniej traktowano to uczucie – tak w kulturze antycznej, jak i chrześcijańskiej – jako rodzaj wstydlivej choroby, zbędnej z punktu widzenia reguł społecznego życia, w tym i małżeństwa, bo zakłócających ich porządek, jako że zakochanych trudno było zdyscyplinować (Sayers 2003, 26–27). Dlatego zmianę sposobu wartościowania wspomnianego uczucia i nadanie mu fundamentalnego znaczenia w ludzkiej egzystencji traktuje Sayers jako przykład „jednej z bardzo nielicznych prawdziwych rewolucji społecznych w historii” (Sayers 2003, 28). Jednak nie każdy takiemu rodzajowi miłości przypisuje znaczenie podstawowe. Trudno odmówić racji Arturowi Schopenhauerowi, kiedy pisze:

W [...] świecie, gdzie niemożliwa jest jakakolwiek stabilność, żadna trwałość, lecz wszystko jest ogarnięte bezustannym wirem zmienności, wszystko pędzi, leci i tylko dzięki stałemu stąpaniu i balansowaniu utrzymuje się na linie – szczęśliwość nie da się nawet pomyśleć (Schopenhauer 1995, 43).

Oto:

Jesteśmy podobni do jagniąt, igrających na łące, podczas gdy rzeźnik wybiera już wzrokiem to czy tamto z nich; nie wiemy bowiem – w swych dobrych dniach – jakie nieszczęście już nam los gotuje: chorobę, prześladowanie, zubożenie, okaleczenie, oślepienie, obłąkanie, śmierć etc. (Schopenhauer 1995, 53).

Autor *Metafizyki życia i śmierci* widzi w innych głównie „towarzyszy niedoli”, bo to określenie przypomina jego zdaniem o tym, co w naszym życiu „najniezbędniejsze”: tolerancji, cierpliwości, wyrozumiałości i – niejako na końcu – ogólnikowej miłości bliźniego (Schopenhauer 1995, 69). Miłość nie jest tu fundamentem nadającym sens ludzkiej egzystencji. A taki właśnie ma wymiar dla

studentów z Harbinu – taki nadawali jej wydźwięk, tworząc wypowiedzi w poznawanym przez siebie języku, zainspirowane wierszem Szymborskiej. Tworząc, czy raczej – rzeźbiąc je, bo opór obcego języka wymuszał dodatkowy – niejako fizyczny – trud obróbki tego, co chce się powiedzieć.

Po co światu miłość? W dodatku, miłość szczęśliwa?

Powyższe pytania miały zainspirować studentów nie tyle do wypowiedzi interpretacyjnej o wierszu Szymborskiej, co byłoby zadaniem zbyt trudnym, ile do wypowiedzi interpretacyjnej korespondującej z utworem i tworzącej bazę do swoiście rozumianej dyskursywnej „odpowiedzi” na poznany utwór. Pytania miały charakter prowokacyjny, bo i taki ma wiersz Szymborskiej, łącznie z końcową konstatacją, że bez wiary w miłość szczęśliwą łatwiej „żyć i umierać”. Proces budowania wypowiedzi (studenci przygotowywali ją w domu i – jak zaznaczali – długo o niej myśleli) został poprzedzony wielokrotnym czytaniem wiersza i zmodyfikowaną rozmową hermeneutyczną³, krążącą wokół słów, zwrotów, kontekstów bezpośrednio dotyczących utworu Szymborskiej i sensów z nimi związanych⁴.

W wszystkich pracach – a nie było dwóch identycznych czy choćby podobnych – podkreślano wagę miłości, pewność, że ona istnieje na świecie, że go współtworzy, że dzięki niej w ogóle ludzie mogą istnieć, dzielić się radościami i bólem. Nie jest więc – w przeciwieństwie do podawanej w wierszu sugestii – zjawiskiem rzadkim i wyjątkowym. Dzięki niej – argumentowano – można stanąć „ponad podziałami na rasy, narody, stany posiadania i miejsca pochodzenia”. Przeciwwstawiano się ograniczeniu miłości tylko do uczuć między dwojgiem osób istniejących wyłącznie w swoim świecie. Rozszerzano jej zakres, by wykazać, że dzięki miłości, potrafimy pomagać innym oraz przeżywać „radość z bycia potrzebnym”. Nie zgadzano się na objęcie prawem miłości tylko ludzkiego świata, gdyż:

Miłość jest taka wielka i powszechna, że nie można jej ograniczać. Dlaczego nie wiązać jej ze smutkiem i współczuciem, jakie ogarnia nasze serce na widok bieżącego po ulicy zaniedbanego psa?

- 3 O roli tej metody w hermeneutycznej strategii pracy z tekstem na lekcjach zob. Myrdzik 1998, 88–98.
- 4 Podane studentom pytania, które w pośredni sposób miały uruchomić ruch samodzielnej myśli i wyobraźni korespondujący z utworem, można – zgodnie z sugestiami Stanisława Bortnowskiego (1991, 26–33), a tym bardziej Barbary Myrdzik – zastąpić studenckimi pytaniami do tekstu noblistki oraz próbami formułowania przez nich odpowiedzi. Ale to już inna koncepcja rozbudzania twórczej potencji, łączącej kształcenie interpretacyjne z trudem językowego opanowania obcego języka. Myrdzik łączy uczniowskie/studenckie pytania bezpośrednio z hermeneutyczną koncepcją strategii interpretacyjnej tekstu (Myrdzik 2006, 211–229).

Miłość urasta do warunku koniecznego aprobaty świata i ludzi, nawet wówczas, kiedy nie staje się automatycznym synonimem szczęścia:

Na świecie nie może brakować miłości. Nie jestem pewna, czy miłość daje szczęście, ale jestem pewna, że miłość może nas zmienić i to w stu procentach. Krótko mówiąc: myślę, że to dzięki miłości świat jest tak piękny i kuszący.

Chroni nas przed nudą, powtarzalnością, rutyną codziennych zajęć, ale i strachem przed światem, nadając sens temu, co inaczej by go nie miało. Nawet wtedy, kiedy nie jest szczęśliwa:

Miłość daje ludziom siłę do życia. Faktycznie, nasze codzienne życie jest bardzo nudne, mdłe i jednolite. Te sprawy, które musimy codziennie załatwiać są podobne, nawet takie same. Ale istnieje miłość. Miłość jest nie do opisanego. Każdy przeżywa ją inaczej, dlatego jest taka różna. Jest wspólna i różna. Kiedy mamy miłość, pragniemy życia, choć miłość może być piękna i okrutna, bo nie wszystkie miłości są szczęśliwe.

Wyzwała nas z fundamentalnej egzystencjalnej samotności, z poczucia obcości i bezsensu, z jakimi każdy ma do czynienia:

Według mnie świat musi być pełen miłości, bo człowiek jest zawsze sam i zawsze czuje się samotnie. Czasami lubi robić zakupy, pracować, ale jeśli robi to dzień za dniem – odczuwa to jako nudę i samotność. Dlatego chciałby mieć osobę, która by mu pomagała troszczyć się o to wszystko. Dlatego świat musi być pełen miłości. Poza tym tylko miłość może pozwolić światu stawać się coraz bardziej ludzkim. To miłość może usuwać z naszego życia zmęczenie i zimno.

Wskazywano na ograniczenia prezentowanego w wierszu obrazu miłości. Poszerzano tę koncepcję miłości o czas i jego konsekwencje, łączono z odpowiedzialnością i troską o innych, ze wspólnym dzieleniem nie tylko radości, ale i trudów. Zwracano uwagę na niebezpieczeństwo zniewolenia, uwięzienia w sobie tylko i swoim świecie bohaterów wiersza, akcentowano potrzebę wolnej przestrzeni dla każdego w miłosnym związku. Pisano o duchowej jedności, ale pytano również o relację między duchowym a fizycznym wymiarem miłości, o jej rolę we współczesnym stechnicyzowanym świecie, chociaż nie było żadnego głosu, który by z miłości nie tworzył podstawy istnienia. Zaznaczano, że najwyższą formą miłości jest odpowiedzialność nie tylko za kochaną osobę, ale także za innych, za społeczeństwo, za ludzi w ogóle. Rozszerzając rozumienie uczucia, o którym mowa w wierszu, wymieniano różne jego rodzaje, jednak zaznaczając, że „miłość pary to najbardziej romantyczne uczucie na świecie”.

Zwracano uwagę na tajemniczość miłości, na trudność określenia, czym jest, łącząc spójnie bezpośrednie nawiązania do utworu Szyborskiej z własnym tokiem wywodu. O niekonsekwencji i szczęściu miłości, nawet gdy pozornie szczęśliwa nie jest, pisano:

Uważam, że miłość jest najbardziej niekonsekwentną rzeczą na świecie, nawet w całym kosmosie. Nie można jej problemów rozwiązać za pomocą stałych zasad, prawideł, formuł, jak to jest w fizyce czy matematyce, gdzie na każde pytanie istnieje prawidłowa odpowiedź. Z miłością jest inaczej. Miłość jest skomplikowana. Nikt nie potrafi ocenić dobra czy zła miłości, więc i nie ma jednolitej odpowiedzi na pytanie o miłość. Ale miłość odgrywa ważną rolę w naszym życiu, bo każdy ma miłość w swoim sercu, nawet jeśli pyta, jak Szymborska w wierszu: „czy to rozsądne?”. Nie możemy też zapominać, że cała literatura, muzyka, malarstwo nie mogą się obyć bez miłości. A wszystko dlatego, że mamy uczucia i nasze uczucia muszą być wyrażone, kiedy stają się wystarczająco silne.

Czy miłość jest szczęśliwa? W sumie tak. Najprostsze wyjaśnienie jest takie, że gdyby było inaczej, gdyby miłość kojarzyła się tylko ze smutkiem, gdyby przynosiła tylko cierpienie, to większość ludzi nie podążałaby za miłością, a przecież tak się nie dzieje. Nie mogę zaprzeczyć, że ludzie stają się „głupi” w miłości, że mają – jak pisze Szymborska – tylko siebie w oczach i nie widzą nic poza tym. Ale nie sądzę, żeby to było złe, ponieważ [...] w miłości pokazujemy naszą prawdziwą stronę i nie przejmujemy się opiniami innych ludzi. Na tym polega magia miłości. Chociaż miłość przynosi nam także wątpliwości, zazdrość i smutek. Ale ludzie zawsze wierzą, że esencja miłości jest szczęśliwa, bo dzięki miłości rozumiemy bardziej siebie, autentycznych siebie.

Wskazywano na jej „dziwność”, nieokreśloność i dynamizm:

Mężczyzna i kobieta niekoniecznie cały czas są w siebie wpatrzeni (jak pisze się w wierszu Szymborskiej). Codziennie zajmują się różnymi sprawami, dbając i o to, by np. nie zaniedbać miłości do dziecka. Miłość jest „metodą”, by odnaleźć najbliższego nam życiowego partnera. Chociaż miłość nie zawsze może przynieść nam szczęście i radość, to takie uczucie jest wciąż bardzo ważne. Można wyróżnić trzy główne związki międzyludzkie: związek pokrewieństwa, przyjaźń i miłość. Miłość jest wśród nich najdziwniejsza, najbardziej skomplikowana, najbardziej nieokreślona i dynamiczna. Szczęście w miłości może przejawiać się na różne sposoby. Na przykład dzisiaj kłóciłem się z moją dziewczyną, ale za 20 lat, kiedy sobie to przypomnę, będę odczuwał jedynie słodkie uczucie, a nie złość.

Ujawniano towarzyszące jej paradoksy:

W Chinach mówi się, że kiedy masz kogoś ukochanego, to nie tylko masz zbroję, ale także masz słabość. Masz odwagę walczyć ze wszystkim, ale łatwo możesz zostać „ranny” przez swoje ukochanie. Tak jakby tylko ona/on mogła/mógł cię skrzywdzić.

Istnienie miłości czyni świat mniej samotnym. Łatwiej się żyje osobom zakochanym niż samotnym, ponieważ gdy napotykają na jakiś problem, mogą go razem pokonać (rozwiązać), zachęcając się do tego nawzajem. Podobnie jak pisze się w wierszu Szymborskiej, uważam, że dwie zakochane osoby mają swój własny świat i nie widzą innego. Jednak z drugiej strony wydaje mi się, że nie jest to do końca prawdą, bo oprócz miłości istnieje wiele innych ważnych rzeczy, np. nasze zainteresowania, rodzice lub coś innego. Sądzę, że miłość jest wolna i tolerancyjna i nie możemy nikogo więzić w imię miłości.

A miłość szczęśliwa, „czy to jest konieczne”? Chyba dla niektórych „jest konieczne”. Ale według mnie miłość szczęśliwa jest zjawiskiem luksusowym. Myślę, że każda

osoba jest jednostką z natury egoistyczną. Trudno mi byłoby znaleźć osobę, która chętnie zrobiłaby dla mnie wszystko. Ale wolę wierzyć w miłość, bo jest naprawdę czymś pięknym. Na końcu chcę dodać, że nie musimy cały czas szukać miłości, wystarczy spokojnie na nią czekać. Pamiętać, aby być uważnym, kiedy ją spotkamy.

I ostatecznie stawała się ona bezapelacyjnym fundamentem naszej egzystencji:

- a. Moim zdaniem, kiedy już się urodziłyśmy, to już mamy miłość. Po co miłość? Bez miłości nasz świat byłby ciemny i chłodny. Gdybyśmy nie mieli miłości, nie nauczylibyśmy się, jak cenić swoje życie, jak wytrzymywać jego trudy; nie nauczylibyśmy się, jak płakać, jak mieć odwagę robić to, co myślimy, jak się poświęcać innym, społeczeństwu. Miłość daje nam siłę. Po co światu miłość? Ponieważ życie potrzebuje miłości. Oczywiście miłość jest szczęśliwa. Gdybyśmy żyli bez miłości, byłibyśmy nieszczęśliwi i nasze życie byłoby bezsensowne. Świat potrzebuje miłości, my wszyscy też. Podsumowując, miłość jest ważniejsza od wszystkich innych rzeczy.
- b. Trudno opisać, jaka jest miłość, ale to miłość nadaje nam znaczenie w całym naszym życiu. Jeśli na świecie nie ma miłości, to jest tylko pustka i samotność. Nie zawsze miłość przynosi tylko szczęście. [...] Nieważne, co przynosi, to zależy od wspomnień, dobrych czy złych, ale zawsze to są skarby w naszym życiu.

Dlatego, jak pisze ktoś inny: „Wierzę, że na tym świecie jest miłość i ona jest jego sercem”.

Podsumowując, można by powiedzieć, że w przekonaniu chińskich studentów to przede wszystkim miłość wyzwala nas z piekielnej wizji świata Schopenhauera, w której jesteśmy – jak pisze filozof – „z jednej strony udęczonej duszami, z drugiej – diabłami” (Schopenhauer 1995, 64).

W krytyce postkolonialnej podkreśla się, że przekonanie o naszej wspólnotocie egzystencjalnej, niwelującej zasadnicze różnice kulturowe i uwarunkowania historyczne jest rodzajem arogancji charakterystycznej dla świadomości europejskiej (Spivak 2006, 651). Wypowiedzi studentów z Harbinu, zainspirowane wierszem Szymborskiej, podważają jednoznaczność takiego sądu, gdyż na przekór wszystkim różnicom, odwołują się właśnie do ludzkiej – ponadhistorycznej i ponadkulturowej – wspólnoty egzystencjalnej, przełamującej różne bariery inności i obcości. Przełamującej je w dodatku poprzez własny, zindywidualizowany akt organizacji myśli o szczególnym ładunku emocjonalnym, werbalizowanych/rzeźbionych w obcym dla siebie języku.

Poddane modyfikacji propozycje ponowoczesnej dydaktyki polonistycznej mogą w zupełności wspomagać glottodydaktykę, a glottodydaktyka polonistyczna może inspirować edukację polonistyczną, wskazując na nie do końca wykorzystywane możliwości w kreśleniu uczniowskich dróg i ścieżek rozumienia.

Bibliografia

- Barańczak S., 2015, *Czym jest poezja?*, „Zeszyty Literackie”, nr 1, s. 32–41.
- Biedrzycki K., 2020, *PISA: czytanie, rozumienie, rozumowanie i – nieporozumienia*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 53–70.
- Bortnowski S., 2009, *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Warszawa: STENTOR.
- Bortnowski S., 1991, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa: Briccius.
- Cudak R., 2020, *Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 11–29.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Derrida J., Attridge D., 1998, *Ta dziwna instytucja zwana literaturą. Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge*, przeł. Markowski M.P., „Literatura na Świecie”, nr 11–12, s. 176–225.
- Janowska I., 2018, *Działania mediacyjne w glottodydaktyce*, w: Achtełik A., Graboń K., red., *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 112–127.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków: Universitas.
- Koziołek K., 2006, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Mańkowska A., 2020, *Globalnie czy lokalnie? Kulturowe uwarunkowania edukacji w Chinach*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1, s. 85–97.
- Myrdzik B., 1998, *Czy rozmowa jest metodą?*, w: Uryga Z., red., *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, Kraków: Wyd. Nauk. wsp., s. 88–98.
- Myrdzik B., 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Myrdzik B., 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Pilch A., 2003, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Ruszer A., Rui M., 2018, *Realia polskie i chińskie na zajęciach tłumaczeniowych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego*, w: Achtełik A., Graboń K., red., *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 190–201.
- Sayers D.L., 2003, *O pisaniu i czytaniu utworów alegorycznych*, przeł. Graff P., w: Abramowska J., red., *Alegoria*, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, s.19–51.
- Schopenhauer A., 1995, *Metafizyka życia i śmierci*, przeł. Marzęcki J., Warszawa: Ethos.
- Spivak G.Ch., 2006, *Krytyka postkolonialnego rozumu. W stronę historii zanikającej współczesności*, przeł. Margański J., w: Burzyńska A., Markowski M.P., red., *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Kraków: Znak, s. 650–673.
- Szczukowski D., 2019, *Praktykowanie lektury*, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.

- Szyborska W., 1979, *Miłość szczęśliwa*, w: *Wybór wierszy*, Warszawa: PIW, s. 181–182.
- Tomaszewska G.B., Szczukowski D., red., 2018, *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Tomaszewska G.B., 2019, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Tomaszewski M., 2018, *Jak uczyć literatury polskiej we Francji w XXI wieku*, w: Achteлик A., Graboń K., red., *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 168–177.
- Zarzycka G., 2018, *Indukcyjne nauczanie języków obcych. Krytyczny przegląd koncepcji*, w: Achteлик A., Graboń K., red., *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 94–111.

Grażyna Bożena Tomaszewska – prof. dr hab., literaturoznawca, dydaktyk literatury i tekstów kultury; autorka monografii: *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej* (2000), *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w Panu Tadeuszu* (2007), *Zagubiona przestrzeń i co dalej...* (2013), *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła* (2019), *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach* (2021), *Dwuznaczność. Niewygodny i dobrodziejstwa opozycji nieczystych* (2022); współredaktorka m.in. książek: *4 x Nobel* (2002), *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią* (2009), *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr* (2009), *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością* (2012), *Jestem – więc mówię. Między niebytem a formami istnienia* (2014), *Sztuka interpretacji. Polska poezja XX i XXI wieku* (2014), *Adaptacje. Szkolne użycia (anty)teorii literatury* (2018).



Porównanie wybranych elementów kulturowych związanych z grzecznością językową w Polsce i w Korei

Często na całym świecie spotykany jest stereotyp, że „Azjaci z Dalekiego Wschodu są bardziej grzeczni (niż inni)”. Natomiast – jak już to wielokrotnie wskazywałem – mimo że grzeczność językowa ma charakter uniwersalny, to jednak każda kultura ma do jej zasad swoje własne podejście. Z tego powodu funkcjonują znaczące różnice między rozumieniem grzeczności językowej w Korei Południowej a rozumieniem grzeczności językowej w Polsce. Stosowanie tylko swoich norm i form „grzecznego zachowania” w innym kraju może więc doprowadzić do wielu nieporozumień.

Różne języki różnorodnie obrazują świat i wyrażają wieloaspektowe poglądy, np. okazywanie szacunku wobec osób starszych jest generalnie powszechnym zjawiskiem, jednak w zależności od kultury inna jest hierarchia i/lub sposób okazywania szacunku. Aby te różnice przeanalizować, przede wszystkim trzeba sprawdzić, na jakich podstawach opiera się grzeczność w danej kulturze. Ważnym parametrem odróżniającym grzeczność jest typ relacji międzyludzkich. Ważne znaczenie mają tu: „relacja pozioma” oraz „relacja pionowa”¹. „Relacja pozioma” to stosowanie różnych form grzecznościowych w zależności od bliskości. Konwencjonalnie grzeczność w językach indoeuropejskich opiera się na „relacji poziomej” (Tomaszkiewicz 2005, 12). Z kolei „relacja pionowa” charakteryzuje

1 Według Romualda Huszczy „relacja pozioma” i „relacja pionowa” są określane w języku koreańskim jako *sangha kwangye* „relacja wyższy/niższy” i *chinso kwangye* – „relacja poufałości / dystans” (Huszcza 2006, 43).

zwłaszcza kraje Dalekiego Wschodu, których grzeczność opiera się na zasadzie nierówności w komunikacji:

Często w krajach tych komunikowanie się jest niemożliwe, zanim dwoje rozmówców nie określi swych pozycji społecznych. A wtedy należy stosować cały system środków językowych, które podkreślają istniejący dystans hierarchiczny (Tomaszkiewicz 2005, 15).

Relacja pozioma oznacza symetryczną, a relacja pionowa asymetryczną komunikację. Polska grzeczność opiera się głównie na poziomej relacji, zaś koreańska w znacznej mierze na pionowej:

Tabela 1. Koncepcje relacji międzyludzkich

Relacja pozioma	Relacja pionowa
Stosowanie różnych form grzecznościowych w zależności od bliskości	Stosowanie różnych form grzecznościowych w zależności od „wysokiego lub niskiego statusu społecznego”
Opiera się na symetrycznej relacji	Opiera się na asymetrycznej relacji

Bliskość w obu kulturach

W Korei najważniejszym składnikiem relacji międzyludzkich jest hierarchia, wyrażenia językowe w zakresie okazywania szacunku są więc wyjątkowo skomplikowane (honoryfikatywność). Koreańczycy rozumieją określenie „bliskości” także w sferze hierarchii. Bliskość okazywana w polskich relacjach prawie nie ma odzwierciedlenia w „byciu grzecznym” w Korei. Czasami nawet dla społeczności koreańskiej niemożliwe jest zrozumienie, jak można być grzecznym, okazując bliskość.

W Polsce funkcjonują dwa rodzaje relacji: „na ty” (w liczbie mnogiej: wy), „na pan/pani” (w liczbie mnogiej: państwo) (za: Marcjanik 2007, 36). Można je określić jako relację bezdystansową i relację dystansową (Łaziński 2006, 92):

Każdy z tych rodzajów relacji oznacza dużo więcej niż tylko formy zwracania się do siebie rozmówców – oznacza możliwość wkraczania na obszar prywatności partnera komunikacji bądź wyznacza granicę, do której rozmówcy wolno się tylko zbliżyć (Marcjanik 2007, 36).

Oprócz oficjalnych okoliczności oraz niektórych specjalnych sytuacji² rozmówcy, którzy okazują sobie bliskość (w tym przypadku Polacy), zwracając się do siebie per ty odczuwają / mogą odczuwać także „uszanowanie”. Kiedy w Polsce mówi się do kogoś po imieniu w niektórych sytuacjach, to oznacza, że „możemy

² Na przykład relacja między nauczycielami a uczniami (Marcjanik 2009, 27) czy relacja z osobami duchownymi. Relacja „na ty” także może być asymetryczna (Marcjanik 2009, 35).

ufać sobie nawzajem”. We współczesnym społeczeństwie polskim bezpośrednio zwracania się *per ty* można przede wszystkim używać w relacji: małżeństwo, rodzeństwo, starsze dzieci i młodzież, nieznający się młodzi dorośli³ itp. (Marcjanik 2009, 33–34). Jeżeli ktoś proponuje mówienie do siebie po imieniu, a druga osoba nie chce tej propozycji przyjąć, proponujący może się nawet obrazić. Dzieci w Polsce nie zwracają się do rodzica „matko” czy „ojcze”, bo gdyby dzieci używały takich form, większość rodziców odczuwałoby niekomfortowy dystans. Takie zachowanie w Polsce nie jest grzeczne, bo dziecko nie okazuje bliskości wobec rodziców, a polska relacja polega na „bliskości bezpośredniej”. Dystans w relacji odgrywa również ważną rolę i w polskiej etykietce. Jeśli rozmówców nie łączą bliskie relacje, używane są wyrażenia grzecznościowe do wskazania poczucia dystansu, a jeśli są bliscy, stosuje się wyrażenia przyjazne.

Dla Koreańczyków bliskość także ma pewne znaczenie, aczkolwiek funkcjonuje w inny sposób. W relacji między Koreańczykami, nawet bardzo sobie bliskimi, automatycznie pojawia się hierarchia. W takim układzie hierarchicznym jednak (używając specjalnej formy grzecznościowej) Koreańczycy odczuwają równocześnie bliskość. Koreańska relacja bliskości to „bliskość ze względu na dystans”. W koreańskiej grzeczności bliskość nie odgrywa zbyt dużej roli, natomiast ogromne znaczenie ma ranga społeczna: wiek i stanowisko zawodowe. Wiek dominuje w kontaktach w koreańskim społeczeństwie. Jeżeli rozmówcy budują relację między sobą w języku koreańskim, kiedyś muszą zadać pytanie: „ile masz lat?” (Wierchoń 2007, 113). Muszą pytać o wiek bez względu na płeć i dotyczy to także kobiet. W polskiej (oraz europejskiej) etykietce nie pyta się rozmówcy o wiek, a w szczególności nie wypada o wiek pytać kobiet. Natomiast w Korei Południowej jest to pytanie obligatoryjne, bez informacji o wieku rozmówców nie ma możliwości grzecznego komunikowania się, ponieważ w języku koreańskim stosuje się różne elementy honoryfikatywne w zależności od tego, czy rozmówca jest starszą czy młodszą osobą wobec interlokutora.

Oba języki różni także sposób przejawiania bliskości: zdrobnienia/spieszczenia⁴ w języku polskim i honoryfikatywność w języku koreańskim. Zdrobnienie, choć nie zawsze wskazane, jest istotnym elementem, pozwalającym zrozumieć wiele relacji między Polakami. Romuald Huszcza opisuje zjawisko nadużywania zdrobnień wobec klientów w wypowiedziach osób wykonujących zawody usługowe (Huszcza 1980, 177), np.:

3 W tej relacji może być jeszcze: *pan/pani*.

4 Podobnym zjawiskiem są także „przezwiśka, jakimi obdarzamy bliskie osoby: partnerów życiowych, członków rodziny oraz przyjaciół” (Bańko, Zygmunt 2011, 6).

1. w sklepie:

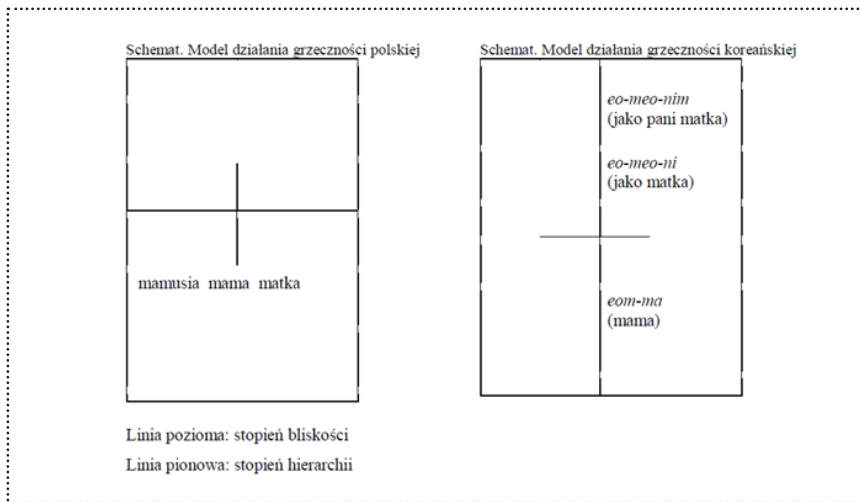
- *Co dla Ciebie serduszko/kochanie?* – zapytanie do klienta;
- *Papieroski, gazetka, batonik* – podając towar, który klient kupuje.

2. w restauracji:

- *Czy zupa ma być z ziemniaczkami?* – zapytanie do klienta;
- *Czy napiją się Państwo kompciku/kawki?* – zapytanie do klientów⁵.

W języku koreańskim jest to zjawisko nieznanne, a co najmniej niesłychanie rzadkie. Polacy są przyzwyczajeni do okazywania bliskości poprzez różne wyrażenia, co jest niezmiernie częste w rodzinie, wśród przyjaciół, a nawet – jak pokazano wcześniej – w sklepach czy na ulicy. Natomiast w koreańskim społeczeństwie to pewne wskaźniki honoryfikatywności odgrywają podobną rolę jak zdrobnienia w Polsce. Szczególnie widoczną różnicę powoduje stosunek do zdrabniania imion. Dla Koreańczyków zmiana formy imienia jest zjawiskiem niespotykanym i niepojętym⁶. W języku koreańskim słowa nazywające osoby można podzielić w zależności od stopnia i sposobu wyrażania szacunku, polskie natomiast ze względu na stopień okazywania bliskości. Przedstawia to schemat 1.:

Schemat 1. Polski i koreański model grzeczności językowej (zdrobnienia i honoryfikatywność). Źródło: opracowanie własne



⁵ Jan Miodek opisał użycie zdrobnienia: „W sklepach i sprzedawcy, i kupujący mówią o *mleczku, śmietance, kefirku, maślaneczce, masełku, serku, chlebusiu* i *buteczkach*, podobnie w kawiarniach i restauracjach, gdzie są jeszcze *kawusie, ciasteczka, koniaczki, wódeczki, setuńcie, piwka, herbatki* i *soczki*, w pociągach mamy *bileciki* i *miejscóweczki*, u fryzjerów – *przedziałeczki, fryzurki, grzyweczki* i *ondulacyjki*, [...] wszędzie – w domu, w pracy i na ulicy [...]” (Miodek 2000, 67).

⁶ Nazwisko i imię w Korei Południowej to forma, która nigdy się nie zmienia.

Polskie wyrazy *mamusia*, *mama*, *matka* oparte są na stopniu bliskości między rozmówcami. Nadawca, jeśli chce okazać bliskość, może wybrać formę zdrobnienia (np. *mamusia*). Jeżeli rozmówców łączą bliskie relacje, odbiorca poczuje się uhonorowany okazaną bliskością. Natomiast w języku koreańskim granica między rozmówcami, która zależy od pozycji społecznej, powoduje, że nawet podczas rozmowy z najbliższą rodziną Koreańczycy wyrażają szacunek przez honoryfikatywność.

Z kolei w relacji *pan/pani* wyrażana jest relacja asymetryczna⁷, a użycie formy *pan* w odniesieniu do bliskich osób może mieć raczej charakter wyłącznie ironiczny lub humorystyczny (Łaziński 2006, 92). W polskiej grzeczności funkcjonuje natomiast ważny proces, a mianowicie: „przejście na ty”. Relacja na *pan/pani*, wskazująca na dystans, może bowiem zostać całkowicie zmieniona, kiedy zostanie zaproponowane komuś „przejście na ty”, gdyż daje to możliwość wkraczania w obszar prywatności rozmówców (za: Marcjanik 2009, 36). Podobne (nieco) zjawisko istnieje w grzeczności koreańskiej. Koreańczycy – podobnie jak Polacy – także proponują: *proszę mówić mi po imieniu*⁸ w różnych przypadkach, jednak taka propozycja ma zupełnie inny charakter, a mianowicie:

1. Można proponować przejście „na ty” osobie w tym samym wieku, kiedy zwraca się do nas w grzeczniejszej formie ze względu na fakt, iż się nie znamy w ogóle lub zbyt dobrze (tzw. wyrażenie grzecznej, równej obcości). Potem Koreańczycy mogą mówić sobie po imieniu (wyrażenie spoufalenia między sobą). To prawie takie samo zjawisko, jak przejście „na ty” w Polsce, czyli zaakceptowanie zbliżania i zacieśnienia obszaru relacji; symetryczna relacja (daleki dystans) → symetryczna relacja (bliski dystans).
2. Połowiczne przejście „na ty” pojawia się w relacji asymetrycznej, w której między rozmówcami istnieje różnica wieku. Jeśli nie zbudowali oni wystarczającej bliskości, rozmawiają z użyciem grzecznej formy (tzw. wyrażenie grzecznej równej obcości). Jest to symetryczna relacja, lecz w tym przypadku obie strony czują się niekomfortowo. W odpowiednim momencie⁹ każda z nich (zazwyczaj starsza osoba, ale nie zawsze) może zaproponować przejście „na ty” (tzw. wyrażenie unizające odbiorcę). W kulturze koreańskiej nie oznacza to jednak „symetrycznej relacji”, ponieważ to osoba starsza zwraca się do młodszej per *ty*, a młodsza nadal, niezmiennie, używa grzecznych form (tzw. wyrażenie wywyższające odbiorcę). W tym

⁷ Można stworzyć symetryczną relację, kiedy rozmówcy nie różnią się hierarchią zawodową (Marcjanik 2009, 31).

⁸ W języku koreańskim dosłownie: *proszę mówić do mnie wygodnie*.

⁹ Oczywiście ten „moment” jest pojęciem względnym.

przypadku młodsza osoba „akceptuje” niższą pozycję społeczną i czuje się z tym faktem komfortowo. Jednak w pewnych sytuacjach może wystąpić pewne nieporozumienie: jeżeli starsza osoba zbyt wcześnie lub zbyt natarczywie proponuje mówienie „na ty”, to owa młodsza osoba może poczuć dyskomfort: asymetryczna relacja (daleki dystans) → asymetryczna relacja (bliski dystans, choć istnieje pewna granica).

Koreańczycy uważają, że po polsku grzeczne jest zawsze stosowanie formy *pan/pani* (przypominające honoryfikatywność koreańską), dlatego w kontaktach społecznych z Polakami mogą mieć problem z przejściem „na ty” z osobą starszą albo z osobą zajmującą wyższe stanowisko. W tym wypadku budowanie bliskiej relacji z Polakami może być skomplikowane, ponieważ Polacy mogą z kolei myśleć, że dana osoba pochodzenia koreańskiego nie chce pogłębić bliskiej z nimi relacji, natomiast Koreańczycy są przekonani, że zachowywanie się w ten sposób jest grzeczne i poprawne.

Kultury wysokiego i niskiego kontekstu

Edward T. Hall (1984) w książce pt. *Poza kulturą* zaproponował ważną typologię kultur: wysokiego i niskiego kontekstu (ang. *high- and low-context cultures*). Ta klasyfikacja ma ogromne znaczenie dla zrozumienia różnic mentalności między Polakami a Koreańczykami, które są związane z odmiennościami w grzeczności językowej w obu krajach. W kulturze niskiego kontekstu, do której należy Polska, przyjmuje się, że to słowa nadają znaczenia, a język ciała odgrywa mniejszą rolę, dlatego preferuje się tu rozmowy z dosłownymi odniesieniami. Do kultur niskiego kontekstu należą także: Australia, Ameryka Północna, Skandynawia, Szwajcaria, Niemcy itd. W kulturze wysokiego kontekstu, występującej np. w Korei Południowej, zwraca się szczególną uwagę na pozasłowne formy porozumiewania się i akceptuje istnienie wspólnego kontekstu obyczajowego dla interakcji między ludźmi. Do kultur wysokiego kontekstu należą m.in. Bliski i Daleki Wschód.

Koreańczycy (oraz Azjaci z Dalekiego Wschodu) raczej nie mówią wprost, starają się różne treści „przekazać” sposobem niewerbalnym lub przez kontekst (np. gesty, mimika, intonacja itp.). Z tego powodu odczytywanie kontekstu staje się kluczem w komunikacji z Koreańczykami. Gesty w komunikacji z Koreańczykami mają istotne znaczenie, są cennym źródłem wiedzy o koreańskiej kulturze, ale ich zrozumienie może przysporzyć Polakom największych trudności (Janicka 2009, 16).

Jeżeli ktoś chce swobodnie, a przy tym odpowiednio grzecznie się zachowywać, musi być świadom czynników warunkujących proces komunikacji i umieć ich używać. Nie ma jednak precyzyjnych i bezwarunkowych reguł grzeczności

językowej, co powoduje trudności w kształtowaniu poprawnej interakcji. Z powodu braku absolutnie ścisłych wytycznych w sprawie ujednoliconej etykiety językowej, w społeczeństwie koreańskim często występują konflikty społeczne (szczególnie te związane z wiekiem)¹⁰.

W związku z tym w języku koreańskim używa się nawet określenia *nunchi* (ang. *eye-measure*), które oznacza umiejętność radzenia sobie w koreańskiej komunikacji. W słowniku koreańskim wyrażenie to definiowane jest jako: „czytanie umysłów innych ludzi na bieżąco”¹¹. Jeżeli ktoś zachowuje się nieodpowiednio lub mówi niewłaściwe rzeczy w nienależytym momencie¹², Koreańczycy mówią do tej osoby „nie masz *nunchi*” lub „masz powolny *nunchi*”. To określenie można również przetłumaczyć jako „umiejętność czytania kontekstu”. Robinson (1996) wskazał na istotne czynniki właściwej komunikacji w Korei, którymi są *nunchi* i hierarchia. *Nunchi* to jeden z najważniejszych elementów w koreańskich relacjach interpersonalnych.

Szarmanckość i kultura konfucjańska

W Polsce, szczególnie wśród mężczyzn, funkcjonuje tzw. grzeczność szarmancka: otwieranie drzwi kobietom, przypalanie papierosa, noszenie ich bagażu itp. (Lipniacka 1997, 16). Taka szarmanckość odzwierciedla stereotyp, a właściwie nawet autostereotyp polski (Kita 2005, 323), który można nazwać „polską (męską) kurtuazją” (Marcjanik 2007, 23). Wyraz *szarmancki* pochodzi z francuskiego *charmant* i ma swoje znaczenie w języku. Szarmancki bowiem, wedle słowników języka polskim, to:

1. Odznaczający się wyszukaną grzecznością, zwłaszcza w stosunku do kobiet, pełen galanterii; elegancki; uprzejmy (Sobol, red. 2002, 983);
2. Mężczyzna zachowujący się z wyszukaną grzecznością w stosunku do kobiet (Bańko 2000 II, 737).

Szarmanckie zachowanie jest ważnym składnikiem grzeczności polskiej. Natomiast w grzeczności koreańskiej w ogóle nie istnieje. W koreańskiej grzeczności opartej na konfucjanizmie – o czym już była mowa – najbardziej istotnym czynnikiem jest wiek. Z tego powodu polskie (i nie tylko polskie) kobiety mogą napotkać na niezrozumiałe dla siebie i trudne do zaakceptowania sytuacje w relacjach z Koreańczykami. W Polsce np. mężczyźni otwierają drzwi lub ustępują

¹⁰ Zob. Narodowy Instytut Języka Koreańskiego 2018, 11–12.

¹¹ Narodowy Instytut Języka Koreańskiego, *Wielki słownik standardowego języka koreański: -nun-chi*, <https://bit.ly/3lqhuRC> [dostęp: 14.09.2021].

¹² Na przykład, jeśli rozmówca sugeruje, że pewnych tematów woli unikać, a druga osoba nie widzi tej intencji i jednak porusza dany temat.

kobiecie miejsce lub pierwszeństwa (jako *lady first*), lecz w Korei takich sposobów okazywania grzeczności nie ma.

Konfucjanizm jest ważną koncepcją kształtującą wartości społeczne Dalekiego Wschodu. Trudno jednak określić jednoznacznie, czym faktycznie jest: systemem etycznym, panującą doktryną czy tradycyjną religią (Yao 2009, 34–49). Konfucjańskie reguły objaśniają, dlaczego w kulturze Dalekiego Wschodu tak istotny jest szacunek dla osób starszych: od respektu wynikającego ze starszeństwa rozpoczyna się bowiem wszelka harmonia. Konfucjańskie metody rozwiązywania sporów są poddawane próbie i sprawdzane w łonie rodziny, która – zgodnie z zasadami konfucjanizmu – jest kamieniem węgielnym ładu i pokoju na świecie (Yao 2009, 182). Konfucjanizm był znany na Półwyspie Koreańskim już w okresie Trzech Królestw (I w. p.n.e. – VII w. n.e.). W epoce Joseon (XIV–XIX w. n.e.) dynastia Yi ustanowiła go ideologią narodową (Lisowski 2007, 402). Od tego momentu konfucjanizm jest podstawą kultury koreańskiej, dlatego i koreańska grzeczność (językowa oraz pozajęzykowa) opiera się na tej doktrynie.

„Agrzeczność” w języku koreańskim

W celu rozpoczęcia rozmowy Koreańczycy muszą najpierw wybrać spośród czterech rodzajów sposobu mówienia, wybór których zależy od odbiorcy (np. czy rozmówcy się znają; jeżeli się znają, to jak blisko; czy i który rozmówca jest starszy lub młodszy; czy i który rozmówca ma wyższe albo niższe stanowisko zawodowe). Należą do nich:

1. wyrażenie grzecznej równej obcości;
2. wyrażenie wywyższające odbiorcę;
3. wyrażenie spoufalenia między sobą;
4. wyrażenie unizające odbiorcę (You 2018, 195–198).

Te typy uzewnętrzniania się w Korei Południowej są powiązane z czterema rodzajami relacji międzyludzkich. Koreańskie powiązania interpersonalne dzielą się szerzej niż relacje jakiegokolwiek innego kraju (większość języków europejskich ma dwie relacje, jak np. „na ty” i „na *pan/pani*” w Polsce) ze względu na honoryfikatywność – nadawca może np. celowo zaznaczyć, że odbiorca lub osoba trzecia ma niższą lub wyższą rangę społeczną od nadawcy. Z tego powodu zrozumienie grzeczności koreańskiej oraz jej stosowanie nie jest łatwe nawet dla Koreańczyków.

W Polsce, kiedy nie posiada się informacji o rozmówcy (np. w restauracji, na ulicy), można używać form *pan/pani* jako neutralnej i uniwersalnej formy adresatywnej¹³. Natomiast w języku koreańskim taka neutralna formuła nie

¹³ Np. forma adresatywna „obsługująca” absolutnie różnorodnie sytuacje: *proszę pana, proszę pani, proszę państwa* (Marcjanik 2007, 45).

istnieje¹⁴. Są w nim natomiast różne sposoby okazywania szacunku. Oprócz różnych form adresatywnych (jak w języku polskim) można zastosować honoryfikatywne końcówki: *-yo*, *-ni-da/-ni-kka?* (forma oznajmująca/pytająca) lub honoryfikatywny przyrostek *-(u)si-* dodawany w zdaniu do orzeczenia. Koreańczycy, używając różnych sposobów gramatycznych bądź leksykalnych, wybierają jedno z czterech wyrażen w zależności od sytuacji.

Tabela 2. Sposoby mówienia w relacjach międzyludzkich w honoryfikatywności koreańskiej. Źródło: opracowanie własne na podst.: Huszcza 2006, 45; You 2018, 195

RODZAJ WYRAŻENIA	RODZAJ WYRAŻENIA SZCZEGÓLNY	STOPIEŃ SZACUNKU	POUFALOŚĆ	TYP KOMUNIKACJI	RELACJA MIĘDZY ROZMÓWCAMI
<i>jon-dae-mal</i> wyrażenie honoryfikatywne (+HON)	<i>nop-im-mal</i> wyrażenie wywyższające odbiorcę	szacunek dla odbiorcy	nie ma znaczenia	asymetryczny	niższa ranga do wyższej rangi
	<i>jon-jung-eo</i> wyrażenie grzecznej równej obcości	wzajemny szacunek	niepoufały	symetryczny	niebliska
<i>bi-jon-dae-mal</i> wyrażenie bezhonoryfikatywne (-HON)	<i>pyeon-geo</i> wyrażenie spoufalenia między sobą	wzajemny szacunek / bez szacunku	poufały	symetryczny	bliska
	<i>nat-chum-mal</i> wyrażenie unizające odbiorcę	bez szacunku	nie ma znaczenia	asymetryczny	wyższa ranga wobec niższej rangi

Na podstawie informacji zamieszczonych w tabeli 2., można zdefiniować koreańskie wyrażenie jako sposób rozmowy następująco (You 2018, 195–198):

1. Wyrażenie wywyższające odbiorcę (+HON): jako forma grzeczna. Stosowane, gdy w komunikacji jest już ustanowiona pewna hierarchia. Nadawca używa wyrażenia grzecznego, które ma na celu wywyższenie wartości odbiorcy. W tym przypadku nadawca oczekuje, że odbiorca zwracać

14 Z tego powodu Koreańczycy wolą zwracać się do siebie, używając tytułu zawodowego. Oczywiście w języku polskim formy *pan/pani* są uważane za najbardziej neutralne i uniwersalne, nie są jednak formami absolutnie uniwersalnymi (za: Łaziński 2006, 96–97).

się będzie do niego, używając formy bez szacunku i nie czuje się tym obrażony, np.: gdy odbiorca ma wyższą pozycję społeczną (wiek, stanowisko zawodowe) niż nadawca, młodszy członek rodziny wobec starszych członków rodziny itp.

2. Wyrażenie grzecznej równej obcości (+HON): jako forma neutralna grzeczna. Stosowane, gdy w komunikacji nie ma ustanowionej pewnej hierarchii lub między rozmówcami nie ma zbyt bliskich powiązań. Podobną relację możemy zaobserwować w polskiej komunikacji z formą grzecznościową implikującą wyrażenie szacunku poprzez zachowanie dystansu między interlokutorami, np.: gdy rozmówcy nie znają się nawzajem, gdy nadawca jest starszy od odbiorcy, ale ma niższe stanowisko itp.
3. Wyrażenie spoufalenia między sobą (-HON): jako forma neutralna agrzeczna. Ten rodzaj wyrażenia jest stosowany, kiedy rozmówcy są sobie bliscy i mają podobną pozycję społeczną. Relacja zbliżona do polskiej bez formy grzecznościowej. W tej sytuacji we współczesnym społeczeństwie koreańskim, jeśli rozmówcy nie są w tym samym wieku, rzadko kiedy zwracają się do siebie po imieniu, np.: w rozmowie między kolegami będącymi w tym samym wieku lub do starszego przyjaciela, z którym ktoś ma bardzo bliskie relacje, w rozmowie między bliskimi członkami rodziny (szczególnie między rodzicami a dziećmi lub między rodzeństwem).
4. Wyrażenie unizające odbiorcę (-HON): forma agrzeczna. Osoba mówiąca wyraża umniejszenie wartości odbiorcy. Mimo że nadawca nie okazuje szacunku wobec adresata i występuje relacja asymetryczna, teoretycznie odbiorca interpretuje „odpowiednią formę rozmowy”¹⁵, np.: gdy odbiorca ma niższą pozycję społeczną (wiek, stanowisko zawodowe) niż nadawca, starszy członek rodziny wobec młodszych członków rodziny, nauczyciel szkoły średniej do uczniów itp.

Koreańczycy odróżniają wyrażenie honoryfikatywne (+HON) i wyrażenie bezhonoryfikatywne (-HON) w zależności od pojawiania się w zdaniu elementów honoryfikatywnych. Pierwszą grupę można dodatkowo podzielić na wyrażenie wywyższające odbiorcę (+HON) i wyrażenie grzecznej równej obcości (+HON), zaś drugą – na wyrażenia spoufalenia (-HON) i wyrażenia unizające odbiorcę (-HON). Każde dwa zdania, które z pozoru wyglądają tak samo, Koreańczycy i tak odróżniają poprzez kontekst. Oznacza to, że w języku koreańskim nie można stworzyć całkiem neutralnej formy, ponieważ zależy ona od honoryfikatywności i zawsze wyraża tyle szacunku, na ile zasługuje odbior-

¹⁵ Choć, w zależności od sytuacji, odbiorca może czuć się urażony, a nawet obrażony.

ca (stopień honoryfikatywności). W języku koreańskim nie można więc mówić tak, jak w języku polskim, *jem śniadanie* do dowolnej osoby. Kiedy nadawca zwraca się formą bezhonoryfikatywną, wówczas to samo zdanie może być wyrażone na dwa sposoby: „wyrażenie spoufalenia między sobą (-HON)” albo „wyrażenia uniżające odbiorcę (-HON)”¹⁶. Wybór zależy od sytuacji, kontekstu i pozycji społecznej rozmawiających osób. Kiedy w języku koreańskim rodzice zwracają się do dzieci formą „na ty”, to czynią to poprzez „wyrażenie uniżające odbiorcę (-HON)”, gdyż dzieci zwracają się do rodziców grzeczniejszą formą, czyli „wyrażeniem wywyższającym odbiorcę (+HON)”. Ich komunikacja ma zatem charakter asymetryczny. W języku polskim można to zobrazować następująco: matka pyta dziecko: *zjesz obiad później?*, a dziecko odpowiada: *tak, pani matko, bardzo chciałbym zjeść/spożyć później*. Jeżeli dziecko spróbuje odpowiedzieć takim samym sposobem wyrażenia, jakim rodzice zwrócili się do niego, wówczas rodzice mogą uważać, że dziecko zachowuje się niegrzecznie. Należy tu jednak zauważyć, że ze względu na wpływ kultury zachodniej dzieci w Korei coraz częściej zwracają się do rodziców bez honoryfikatywności. Tę zmianę popiera zwłaszcza młode pokolenie Koreańczyków (Narodowy Instytut Języka Koreańskiego 2018, 126). Z tego powodu niektórzy koreańscy rodzice akceptują to, że dziecko zwraca się do nich formą bez szacunku. W tym wypadku w ich rozmowie pojawia się zatem „wyrażenie spoufalenia między sobą (-HON)”, podobnie jak w Polsce.

W innym przykładzie młodsza osoba pyta na ulicy osobę o wiele starszą¹⁷: *która godzina?*, używając formy honoryfikatywnej. W tej relacji starsza osoba może zwrócić się do pytającego na dwa sposoby: poprzez wyrażenie grzecznej równej obcości (+HON) lub wyrażenie uniżające odbiorcę (-HON)¹⁸. Jeśli zwraca się pierwszą formą, starsza osoba wyraża szacunek wobec młodszej, a ponieważ między rozmówcami występuje duża różnica wieku, może to nie być naturalne (nawet młodsza osoba może poczuć się niekomfortowo). Można to zobrazować porównaniem do sytuacji, w której Polacy zwracaliby się *pan/pani* do dziecka. W Korei wszakże podobne poczucie niekomfortowości może pojawić się też między dorosłymi ludźmi. W tym wypadku można wybrać drugą formę: starsza osoba od razu mówi *per ty* do młodszej osoby, wyrażając w ten sposób relację: „masz niższą pozycję ode mnie”. Z tego powodu ani termin „forma niegrzeczna”, ani „forma neutralna” w języku koreańskim nie definiuje wystarczająco komunikacji

16 Także kiedy nadawca okazuje szacunek.

17 Różnica ponad kilkadziesiąt lat.

18 Nie znają się nawzajem, więc nie można używać formy wyrażenia spoufalenia między sobą.

bez honoryfikatywności. W takiej sytuacji, gdy brakuje odpowiedniej formy honoryfikatywnej w zdaniu, należałoby użyć pojęcia „forma agrzeczna”.

Podsumowując, Koreańczycy mają trójstopniowe czy może nawet trójpoziomowe możliwości przystępowania do komunikacji w języku koreańskim warunkujące poprawność użycia danej formy:

1. powinni poznać lub zebrać odpowiednie informacje poza merytorycznymi na temat interlokutora: muszą poznać rangę społeczną (wiek i stanowisko zawodowe) rozmówcy; jeżeli to niemożliwe, muszą starać się „czytać” w kontekście;
2. muszą wybrać odpowiednie elementy gramatyczne z systemu honoryfikatywności koreańskiej wobec rozmówcy (lub odnoszące się do dopełnienia) z trzech rodzajów honoryfikatywności: podmiotowej, obiektowej, ze względu na odbiorcę;
3. muszą umieć odczytywać kontekst (atmosferę, samopoczucie rozmówcy itp.) w trakcie rozmowy oraz wybierać właściwe formy językowe i dostosować do sytuacji sposób zachowania.

Zakończenie

Koreańskie społeczeństwo nadal dyskutuje nad tym, czym jest honoryfikatywność dla Koreańczyków. Badacze rozważają, czy honoryfikatywność jest zwyczajowym nawykiem językowym, poprzez który wyraża się uznanie, co w konsekwencji zapewnia społeczny ład i porządek, czy raczej są to niezmiennie reguły, dzięki którym łatwiej się żyje Koreańczykom w rygorystycznym schemacie społecznym. Koreańczycy dyskutują o zmianach, o zniwelowaniu dyskryminacji w grzeczności koreańskiej, szczególnie ze względu na płeć (Narodowy Instytut Języka Koreańskiego 2018, 385–386).

Podobne procesy można zaobserwować w Polsce, gdzie formy wyrażania grzeczności także uległy dużej przemianie, zwłaszcza np. w relacji między rodzicami a dziećmi. Dawniej zachowanie dziecka wobec rodziców było bardziej zdystansowane – dzieci zwracały się do rodziców w formie trzeciej osoby liczby pojedynczej: *Niech mi ojciec powie, czy mama pozwala?*. Po drugiej wojnie światowej zmieniło się to na formę drugiej osoby liczby pojedynczej: *Mamo, nie czekaj z obiadem* (Kita 2005, 283). Obecnie można nawet usłyszeć, jak dzieci zwracają się do rodziców po imieniu: *Marku, co robisz?*. To nadal nie jest bezwzględnie akceptowalna forma, ale coraz częściej Polacy dyskutują na ten temat np. w Internecie. Drugi przykład zmiany w polskiej grzeczności to coraz częstsze używanie formy *per ty*, szczególnie w sytuacjach publicznych. Nawet w niektórych miejscach publicznych, np. kawiarniach, barach czy sklepach można zaobserwować zwracanie się do klienta *per ty*.

Obyczaje w grzeczności językowej (i w kulturze) przyswajane są już w dzieciństwie (Marcjanik 2015, 5). Mają one odzwierciedlenie w kulturze, ponieważ nie można wyobrazić sobie języka bez kultury lub kultury bez języka, gdyż wpływają one na siebie, są ze sobą ściśle powiązane. Z tego powodu ważne jest także, aby „eksplorować” kulturę, kiedy uczy się nowego języka.

Ucząc języka obcego, nauczyciel musi więc przekazywać uczniom wiedzę o realiach i zjawiskach charakterystycznych dla kultury przyswajanego języka obcego, dzięki czemu uczeń będzie umiał posługiwać się językiem obcym adekwatnie do sytuacji, używając odpowiednich form i wyrażań.

Bibliografia

- Bańko M., 2000, *Inny słownik języka polskiego PWN*, t. 2, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Bańko M., Zygmunt A., 2011, *Czułe słówka. Słownik afektonimów*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Hall E.T., 2001, *Poza kulturą*, przeł. Goździak E., wyd. 2, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Huszczka R., 2006, *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*, wyd. 2, popr. i uzup., Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Huszczka R., 1980, *O gramatyce grzeczności*, „Pamiętnik Literacki”, z. 1, Warszawa, s. 175–186.
- Janicka I., 2009, *Komunikacja niewerbalna Koreańczyków na tle tradycji kulturowej. Perspektywa glottodydaktyczna*, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, t. 15, s. 9–21.
- Kita M., 2005, *Językowe rytuały grzecznościowe*, Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach.
- Kumsung New Ace Korean Language Dictionary*, 1987, Seul: Kumsung.
- Łaziński M., 2006, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułarne i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Lipniacka E., 1997, *Poradnik ksenofoba – Polacy*, przeł. Kosik T., Warszawa: Adamantan.
- Lisowski T., 2007, *Determinizm kulturowy a leksyka. Pięć powinności konfucjańskich a koreańskie nazwy stopni pokrewieństwa*, w: Kemper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska E., *Z zagadnień leksykologii i leksykografii języków słowiańskich*, Toruń: Wyd. Nauk. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Marcjanik M., red., 2007, *Grzeczność na krańcach świata*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Marcjanik M., 2009, *Mówimy uprzejmie. Poradnik językowego savoir-vivre'u*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Marcjanik M., 2015, *Polska grzeczność językowa – stan badań*, w: Świącicka M., Peplińska-Narloch M., red., *(Nie)grzeczność, interakcja, komunikacja*, Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

- Miodek J., 2000, *Jaka jesteś, polszczyzno?*, wyd. 2, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Narodowy Instytut Języka Koreańskiego, 2018, *Badanie polityki językowej dla komunikacji społecznej – koncentrowanie się na grzeczności językowej*, Seul: Kuglibgugeowon [국립국어원., 2018: 사회적 소통을 위한 언어 정책 연구 -언어 예절을 중심으로, 서울].
- Narodowy Instytut Języka Koreańskiego, *Wielki słownik standardowy język koreański*, <https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do> [dostęp: 14.09.2021]. [국립국어원., 표준국어대사전].
- Robinson J.H., 1996, *Professional Communication in Korea: Playing Things by Eye*, „IEEE Transactions on Professional Communication”, Vol. 39, Iss. 3, s.129–134.
- Sobol E., red, 2002, *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Tomaszkiewicz T., 2005, *Grzeczność francuska na tle koncepcji grzeczności językowej*, w: Marcjanik M., red, *Grzeczność nasza i obca*, Warszawa: Trio.
- Wierchoń P., 2007, *Koreańczyk grzeczny jest*, w: Marcjanik M., red., *Grzeczność na krańcach świata*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Yao X., 2009, *Konfucjanizm. Wprowadzenie*, przeł. Hunia J., Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- You C.-I., 2018, *Próba zrozumienia relacji międzyludzkich i rodzaje honoryfikatywności w Korei Południowej*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej”, z. 13, s. 193–206.

Chang Il You – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Tytuł doktorski uzyskał na podstawie dysertacji *Systemy adresatywne Korei Południowej i Polski jako składnik etykiety na przykładzie sfery akademickiej i biznesowej* napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Jolanty Tambor. Od 2017 r. pracuje na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, gdzie prowadzi zajęcia na kierunku filologia angielska z programem tłumaczeniowym z językiem koreańskim oraz na kierunku Międzynarodowe Studia Polskie. Ponadto współpracuje z innymi jednostkami Uniwersytetu Śląskiego, takimi jak Szkoła Języka i Kultury Polskiej, Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich oraz Akademia Dyplomacji, prowadząc zajęcia, wykłady i seminaria na temat różnic kulturowych między kulturami wysokiego i niskiego kontekstu, honoryfikatywności i grzeczności językowej i pozajęzykowej, a także protokołu dyplomatycznego, z naciskiem na kontakty z przedstawicielami krajów Dalekiego Wschodu.



Magdalena Pastuch
UNIwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0000-0001-6960-7191

Joanna Przyklenk
UNIwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0000-0002-0385-6432

„O! ba! jeszcze czego!”, czyli o wybranych sposobach wyrażania dezaprobaty w XIX-wiecznych tekstach dialogowych

Uwagi wstępne

Dialog jest podstawową formą komunikacji społecznej i to przekonanie uwidacznia się również w nauczaniu języka polskiego jako obcego (dalej: JPO). Potwierdza to chociażby fakt, że rozmówki od kilku już stuleci są istotnym wzorem i źródłem wiedzy o używaniu języka (zob. Dąbrowska 2006). To w rozmowie właśnie realizują się podstawowe, niezbędne w codziennej komunikacji akty mowy, takie jak np. powitania, pożegnania, obelgi czy odmowa.

Jednym z nich jest akt dezaprobaty, który jest przedmiotem przedstawianych analiz. Jego koniecznym wykładnikiem jest reakcja na zachowanie werbalne bądź pozawerbalne innego uczestnika konwersacji. Materiałem językowym, który posłużył nam do obserwacji, są więc krótkie repliki dialogowe wyrażające dezaprobatę interlokutora wobec formy i treści wypowiedzi, jaką kieruje doń rozmówca. Są one również wyrazem braku akceptacji na przedstawiane w tej wypowiedzi działania czy zachowania osób uczestniczących w dialogu bądź tylko w nim przywoływanych. Wyrażana w krótkiej formie słownej dezaprobatą (por. współczesne: *daj spokój, gdzie tam, skądże znowu*), właściwa komunikacji ustnej, jest znakomitą ilustracją typowych dla żywej mowy cech, tj. ekspresywności oraz interaktywności, które z kolei stanowią o istocie potocznej odmiany języka (zob. Warchała 1995, 2003).

Celem przedstawianych tu analiz jest z jednej strony pragmalingwistyczny oraz funkcjonalny opis językowych środków wyrażania dezaprobaty w polskojęzycznym dialogu XIX stulecia, a z drugiej pokazanie możliwości glottodydaktycznych, jakie tkwią w tego rodzaju obserwacjach. Nie bez znaczenia jest także możliwość

wskazania stabilności określonych instrumentów czy wręcz mechanizmów językowych w polszczyźnie.

Podstawę źródłową badań stanowiły utwory dramatyczne z lat 1801–1900, o których doborze decydowały: 1) prozatorska forma wypowiedzi; 2) popularność tekstu dramatycznego widoczna w liczbie jego teatralnych wystawień; 3) realizm utworu dramatycznego, przejawiający się m.in. w tematyce (miłość, konflikt pokoleń, problemy materialne) oraz zróżnicowanej proveniencji społecznej bohaterów. Przyjęcie takich założeń pozwoliło na uwzględnienie dialogów zbliżających się w swej formie do XIX-wiecznej mówioności, która może być badana, ze względów oczywistych, jedynie pośrednio, jak choćby w wypadku proponowanego wystąpienia – na podstawie dialogów konstruowanych¹.

Rozumienie *dezaprobaty* i aktu *dezaprobaty*

Jednostce leksykalnej *dezaprobaty* w ujęciu leksykograficznym – opatrywanej kwalifikatorem: *książk.* – przypisuje się negatywną ocenę czegoś/kogoś (por. ‘uznawanie czegoś za złe lub niesłuszne’, WSJP PWN; ‘niezaaprobowanie czegoś lub kogoś, ujemna ocena czyjegoś zachowania, działania lub poglądów’, SWJP; ‘negatywna ocena czegoś’, PSWP), wiążąc ją nieraz z niechętnym stosunkiem do ujemnie prezentowanych osób, rzeczy czy zjawisk (‘[d]ezaprobaty to niechętny stosunek do czegoś, wynikający z negatywnej oceny tego’, ISJP; ‘ujemna ocena czegoś, np. czyjegoś postępowania, negatywny stosunek do czegoś; potępienie, niechęć’, USJP).

Należy jednak pamiętać, że interesuje nas *dezaprobaty* jako akt mowy – przyjmujemy zatem podstawowe jego wyznaczniki (zob. niżej), natomiast analizie podlegają różnorodne eksponenty pochodzące z poziomu leksykalnego. Zgodnie z przekonaniem, że w takiej analizie należy uwzględniać przede wszystkim ich funkcje pragmatyczne (Czapiga 2019, 58), koncentrujemy się na sposobach wyrażenia intencji nadawcy. W ten sposób następuje funkcjonalizacja aktu mowy. Nie zajmujemy się natomiast socjopragmatycznymi uwarunkowaniami danego aktu komunikacji (relacje pomiędzy rozmówcami, ich status społeczny, wiek itp.), choć mamy świadomość, że dla pełnego opisu są to czynniki bardzo

¹ Za dialogi konstruowane uważa się w diachronicznych badaniach pragmatyngwistycznych dialogi wyekscerpowane z tekstów dramatycznych i prozatorskich, które uznaje się za podstawę badań, mimo że nie są to dialogi autentyczne (zapisane). Stanowią one zbiór mieszczący się w tzw. *speech-related texts*, do których zalicza się zarówno mowę zapisaną (np. protokoły sądowe, protokoły sejmowe, zeznania i relacje świadków), jak i mowę konstruowaną (np. dramat, partie dialogowe w prozie, podręczniki do nauki języka i rozmówki) (Culpeper, Kytö 2000, 176).

istotne. Wskazanie na ich rolę jest konieczne, aby pragmalingwistyczny obraz dezaprobaty był kompletny.

O dezaprobacie jako akcie mowy w ujęciu lingwistycznym (także glottodydaktycznym) pisze się niewiele. W większości przypadków badacze są zgodni, jeśli chodzi o podstawowe jego wyznaczniki, choć różnią się w szczegółach. Spójrzmy, na jakie cechy dezaprobatywnego aktu mowy wskazuje się najczęściej:

- negatywna ocena (Wierzbicka 1987, Laskowska 2007, Salih 2018, Czapiga 2019),
- brak pozwolenia na działanie (Czapiga 2019),
- odmowa działania (Salih 2018),
- możliwość bezpośredniego lub pośredniego wyrażenia dezaprobaty (Salih 2018),
- stopniowalność (Czapiga 2019).

Artur Czapiga pisze:

badany akt mowy może ulegać gradacji – od dezaprobaty osłabionej, ugrzecznionej, przekazującej w sposób zgodny z zasadami językowego *savoir-vivre*'u zawołowaną ocenę negatywną; przez dezaprobatę czystą, niemodyfikowaną, aż po dezaprobatę wzmożoną, sformułowaną w sposób jednoznaczny, niekiedy wykraczającą poza granice grzeczności językowej (Czapiga 2019, 58).

Dyskusyjna jest natomiast symetryczność pomiędzy aprobatą i dezaprobatą. O ile w analizie semantycznej (Wierzbicka 1987, 122) zwraca się uwagę na wieloznaczność aprobaty i na związek dezaprobaty tylko z jednym z tych znaczeń, o tyle w analizach kontrastywnych o charakterze glottodydaktycznym podkreśla się podobieństwo pomiędzy sposobami wyrażania aprobaty i dezaprobaty (Salih 2018, 14).

Dezaprobatą traktowana jako akt mowy jest przez Annę Wierzbicką umiejscowiona w grupie zezwoleń (ang. *permit group*). Badaczka podaje następującą eksplikację semantyczną czasownika *dezaprobować*:

Myszę o ludziach robiących coś (Y),
 myślę, że niedobrze jest tak robić,
 wyobrażając sobie, że ktoś mówi do mnie: *nie mogę zrobić tego, co chcę zrobić* (X), jeśli ty
nie powiesz, że uważasz, że to dobrze, żeby tak zrobić,
 mówię: *to nie jest dobre, żeby tak zrobić,*
 mówię to, ponieważ chcę powiedzieć, co o tym myślę² (Wierzbicka 1987, 122).

- 2** I'm thinking of people doing something (Y)
 I think that it is a bad thing to do
 imagining someone saying to me: *I can't do what I want to do* (Y) if you don't say that you think it is
a good thing to do
 I say: *it is not a good thing to do*
 I say this because I want to say what I think about it (Wierzbicka 1987, 122).

Dezaprobata nie jest przy tym, jak wspomniano wcześniej, traktowana jako w pełni symetryczny odpowiednik aprobaty, tej ostatniej bowiem Wierzbicka przypisuje dwa znaczenia: pierwsze to aprobata ujmowana jako akt wyrażany przez osobę usytuowaną wyżej w hierarchii, która nie tylko ma prawo do oceny, ale i ponosi pewną odpowiedzialność³ za sformułowaną ocenę planowanego działania innej osoby (np. przełożony aprobujący plan podlegającego mu pracownika); z kolei w drugim sensie aprobata to rodzaj aktu mentalnego, wyrażającego *de facto* moralną ocenę sytuacji (Wierzbicka 1987, 121–122). Bliższym odpowiednikiem dezaprobaty jako pojęcia symetrycznego wobec aprobaty byłby zatem jej drugi sens, ponieważ w obu tych przypadkach – oczywiście przy odmiennie zwerbalizowanej ocenie (pozytywnej przy aprobacie i negatywnej przy dezaprobatie) – nie zakłada się związku przyczynowego między aktem mowy a następującym po nim działaniem. Innymi słowy, samo wyrażenie dezaprobaty nie musi prowadzić do zaniechania działania, wobec którego wyraziliśmy dezaprobatę (Wierzbicka 1987, 123).

Funkcjonalny opis aktu mowy, w tym przypadku aktu dezaprobaty, wymaga odniesienia się, choćby tylko sygnałnie, do aktów z nią niejako sąsiadujących, tych, które są jej bliskie bądź z semantycznego, bądź z pragmatycznego punktu widzenia. Komunikacja jest przecież pewnym *continuum* i stawianie ostrych granic jest sprzeczne z jej istotą. Dezaprobata z pewnością ma miejsca wspólne z oburzeniem, irytacją, zdziwieniem czy zniecierpliwieniem. Nie można się zatem dziwić, że środki wykorzystywane do jej wyrażania używane są także do konstruowania wypowiedzi o różnym ładunku emocjonalnym, o innych intencjach, mają zatem charakter polisemiczny⁴.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że komunikowanie nieprzychylniej oceny, a ta jest kluczową składową dezaprobaty, w polskiej kulturze (i nie tylko w niej) nie przychodzi z łatwością, stąd chętniej sięga się w takiej sytuacji po pośrednie akty mowy⁵, czyli takie, w których ujemną ocenę wyraża się *implicite*. Truizmem

3 Kwestia odpowiedzialności widoczna w tego rodzaju akcie aprobaty sprawia, że mniejszy nacisk kładzie się tu na wyższą hierarchicznie rangę mówiącego (w odróżnieniu od nagany/reprimendy, ang. *reprimand*), bo istotniejszy jest wymiar biurokratyczny i pragmatyczny wyrażanej aprobaty dla czyichś działań (Wierzbicka 1987, 121).

4 Tę wieloznaczność widać także w materiałach do nauki JPJO. Zob. np. frazę *nie podoba mi się to*, która traktowana jest raz jako wyraz niezadowolenia, a w innym miejscu jako wyraz dezaprobaty (za: Szcl-Mays 2006, 78, 113).

5 W polskojęzycznej literaturze przedmiotu pośrednie akty mowy (ang. *indirect speech acts*) są też nazywane aktami ukrytymi, a bezpośrednie (ang. *direct speech acts*) – jawnymi (zob. np. Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 124–125), co uzasadnia się chęcią różnicowania typu aktu i rodzaju relacji między uczestnikami komunikacji, która także może mieć charakter bezpośredni lub pośredni.

jest stwierdzenie, że wyrażanie negatywnych emocji, niezgody czy sprzeciwu w sposób adekwatny i akceptowalny w danym środowisku językowym i kulturowym wymaga znacznie większych kompetencji niż ekspresja pozytywna. Tym wnikliwiej w trakcie nauczania każdego języka obcego należy przyglądać się aktom mowy, które implikują przekazywanie negatywnych ocen, emocji czy kontrowersyjnych społecznie poglądów. Nie dziwi zatem dokumentowana konkretnymi egzemplifikacjami obecność dezaprobaty w materiałach do nauki JPJO z przypisywanym jej na przykład sensem „ujemna ocena czegoś, potępienie, przygana” (Szalc-Mays 2006, 112). Formułowanie negatywnych w treści komunikatów, nie tylko dezaprobujących, to ważna umiejętność, dlatego kluczowe jest jej doskonalenie w toku praktycznych ćwiczeń (zob. m.in. Kita, Skudrzyk 2006, 381–382).

Jak można zauważyć, wyrażenie dezaprobaty rzadko dokonuje się w tonie neutralnym, co nie dziwi, uwzględniając kontekst wypowiedzi, której często towarzyszą zdenerwowanie, wzburzenie, gniew i/lub zdumienie. Interlokutorzy chętniej korzystają z pytajnych i wykrzyknieniowych konstrukcji składniowych niż z wypowiedzi twierdzących. O emocjonalnym wymiarze bezpośrednich aktów dezaprobaty świadczy też nagromadzenie środków służących jej wyrażaniu.

Sposoby wyrażania dezaprobaty

Przypadkami, które wybrałyśmy do analizy, są stałe związki wyrazowe oraz powtórzenia, które wyrażają negatywną ocenę wypowiedzianych słów lub podejmowanych/opisanych przez interlokutora działań. W odniesieniu do frazeologizmów przyczyny takiego wyboru są dwie: pierwsza ma charakter formalny – w wyekscerpowanym materiale jest to jeden z najczęstszych sposobów wyrażania dezaprobaty; druga zaś wynika z naszych doświadczeń jako nauczycielek JPJO: frazeologia to ta część zasobu leksykalnego języka, która sprawia uczącym się sporo kłopotów i dlatego uznaliśmy, że zasadne jest przedstawienie możliwości wykorzystania związków frazeologicznych także w tej funkcji. W przypadku powtórzeń – słabiej reprezentowanych w zgromadzonym materiale – kluczowe było z kolei wskazanie ich tekstotwórczej roli w budowaniu repliki oraz względnej łatwości uczenia tej formy dezaprobującego wyrazu w kształceniu glottodydaktycznym.

Frazeologizm jako sposób wyrażenia dezaprobaty

Dla naszych rozważań nie mają znaczenia obowiązujące we frazeologii jako subdyscyplinie językoznawczej podziały na typy związków wyrazowych czy

W niniejszym opracowaniu pozostajemy jednak przy określeniach: bezpośredni/pośredni akt mowy, kwestia typu relacji między rozmówcami nie jest tu bowiem dyskutowana.

teoretyczne rozważania na temat składu danego połączenia. Istotne jest natomiast to, że są to ciągi, które mają znaczenie globalne, niewynikające z sumy znaczeń poszczególnych składników (Grochowski 1982, 28). Konsekwencją takiego rozumienia jest w procesie akwizycji języka obcego konieczność przyswojenia sobie danego połączenia jako nierozzerwalnej całości. Znacznym ułatwieniem tego procesu jest z pewnością wskazanie typowych sytuacji i kontekstów, w których jest ono stosowane.

Istotnym składnikiem w wyrażaniu dezaprobaty jest, jak pisałyśmy, negatywna ocena, która może się z kolei ujawniać poprzez okazanie lekceważenia, zniecierpliwienia, zdziwienia bądź oburzenia. I właśnie te uczucia i stany emocjonalne przekazywane są za pomocą frazeologizmów.

Najczęściej pojawiają się różne warianty frazy zdaniowej *daj spokój*, której we współczesnej polszczyźnie przypisano następującą definicję pragmatyczną: ‘sformułowanie wyrażające brak zgody mówiącego na coś, jego dezaprobatę lub zniecierpliwienie’ (WSJP PAN). Przyjrzyjmy się realizacjom tekstowym:

1. Heljodor: To bardzo źle robisz... skarby macie pod ręką i marnujecie je.
Ignacy: I ty dałbyś temu pokój...⁶ czy ci się to opłaci? (MK)⁷
2. Rozborski: Musi?! O–!
Relski: Ależ, zlitujcie się, ja nie mam warunków na prezesa. Nie zdolny jestem.
– Dobrze wybraliście się! Zwłaszcza w tej chwili – !! I do tego w studenckiej instytucji finansowej, w której musiałbym wieść ciężko poważną politykę! Dajcie pokój! (K)
3. Major: Do stu diabłów, mój Fabiuszu, coś cię twoja kunktatorska flegma zupełnie odpadła.
Adolf: A dajże mi pokój Majorze z tem kunktatorstwem. Ty, Półkownikowa i wszyscy, którzy ją admirują, uwzięliście się wyrzucać mi głupstwo – nawet ten mazgaj Jakób! (PM)

Jak widać z przytoczonych przykładów możliwa jest duża wariantywność tej frazy w relacji do postaci dzisiejszej zarówno jeśli chodzi o skład leksykalny (*spokój* vs. *pokój*), wariantywność morfologiczną (*daj* vs. *dałbyś*), jak i o możliwość (także współczesną) jej wzmocnienia elementem fatycznym (quasi-spójnikowe *a*) lub modyfikatorem deklaratywności (*że*) „kształtującym ramę modalną wypowiedzenia” (Grochowski, Kisiel, Żabowska 2018, 193).

Innym typem frazeologizmów używanym w funkcji wyrażenia dezaprobaty są stałe połączenia o dużej wartości ekspresywnej. Źródłem tej wartości są przede wszystkim przywołania postaci spoza realnego świata, co ma znamiona

⁶ Wyróżnienia w cytatach, jeśli nie podano inaczej, pochodzą od autorek tekstu.

⁷ Rozwinięcia skrótów znajdują się na końcu artykułu.

swoistego przełamywania tabu. W analizowanych tekstach reprezentują je następujące przykłady:

4. Stachowski: Ach, skąd kompromis?
Relski: Do licha, nie macie już nikogo więcej? (κ)
5. Kasia: (przypominając sobie) Ale, ale, byłabym zapomniiała powiedzieć. Pan Błażej kazał się panu klaniać i powiedział, że tutaj dziś przyjdzie. (zabiera się do odejścia).
Walenty: (na str.) Licho go tu przyniesie. Obeszłoby się bez takich gości. (głośno) Bo pewno mu już wytrąbiła, kto tu dzisiaj u mnie będzie?
Kasia: Nie, panie. (PNM)
6. Heljodor: Ale najzupełniej... boisz jej się...
Ignacy: Idźże do diabła... (po chwili). Ja mu mówię w zaufaniu, żądam przyjacielskiej posługi, a on dowcipkuje. (MK)
7. Intrygalska: Więc ja W Panu będę dyktowała przysięgę.
Zawiło: (n.s.) Tam do diabła! iak tu będzie co nie do rzeczy. (P)

Przywoływanie, zwykle we frazie wykrzyknikowej, *licha* i *diabła* ma w polszczyźnie dużą siłę illokucyjną i należy podejrzewać, że w przeszłości była ona jeszcze wyższa niż dziś, chociażby ze względu na głębsze osadzenie języka w sferze religijnej. We współczesnej polszczyźnie są one nieco wyblakłe, w pewnym sensie zleksykalizowane, ale ciągle jeszcze mają moc ekspresywną i w praktyce leksykograficznej zaliczane są do kategorii przekleństw (USJP, WSJP PAN).

Bliskie są im, ze względu na odniesienia do dziedziny *sacrum*, wyrażenia zawierające w składzie rzeczownik *Bóg* lub pochodny od niego przymiotnik *boski*:

8. Amelia: Jeszcze muszę Panu donieść, że należy podług wszelkich reguł, abyśmy odbyli iaki woiazik, zwiedzili obce kraie.
Oszczędnicki: Dla Boga, co ja słyszę?... obce kraie! a cóżby to kosztowało. (PS)
9. Amelia: Dumki, romanse? ah to przedziwnie, siaday tu Panie Spokoynicki (porywa Spokoynickiego za rękę i prędko prowadzi do Fortepiana, przy którym siada i przymusza go usiąść – Zaczyna grać adagio i w krotce bierze akorda mocne, stopniując forte i fortissime, w miarę tey muzyki Spokoynicki okazuje poruszenia, każdy mocny akord przeraża go).
Spokoynicki: (po najmocniejszym akordzie porywa się) Ah to nadto... n a miłość Boską zaklinam przestań Pani, czuję tak gwałtowne wzruszenie, ten bas tak mi szumi w uszach... (PS)
10. Ludwik: Eh! gdzie zaś... Śpieszno się, śpiesz.
Julisia: Jaki pan łatwowierny, jaki niedomyślny! coby ślepy namacał, tego pan dwoma oczami nie widzisz. (Ludwik chwyta znowu za sznurek z koralami i przerywa go, tak iż się wszystkie na podłogę rozsypują) Otóż masz! moje korale na ziemi. Mój Boże! co mi też to pan za szkodę zrobił; podarunek od mojej kochanej pani, cały sznurek wysnuty, porozlatały się po całym pokoju. (Ogląda się za niemi). (R)

Powyższe trzy przykłady należy rozpatrywać już ściśle kontekstowo – stałe połączenia (*dla Boga, na miłość Boską, mój Boże*) zostały tu użyte jako wzmocnienie zdziwienia, oburzenia, czyli pośrednio wyrażanej dezaprobaty dla podejmowanych działań. Współczesne leksykony przypisują im pragmatyczną wartość wyrażenia silnych emocji, charakterystycznych także (choć nie tylko) dla aktu dezaprobaty, zob. np.: *Na litość boską!, Na miłość boską!* – ‘wyrażenia oznaczające usilną prośbę, ostrzeżenie, przerażenie, sprzeciw itp.’ (USJP); ‘używane w sytuacji, gdy mówiący chce wyrazić zniecierpliwienie lub złość’ (WSJP PAN); *Dlaboga* (dawne *dla Boga*) – ‘wykrzyknik wyrażający różne reakcje emocjonalne, którym często towarzyszy lęk lub zdziwienie’ (USJP).

W ostatniej grupie przykładów, w których dezaprobata wyrażona (lub wzmocniona) jest użyciem stałych połączeń wyrazowych, zauważamy obecność jednostek leksykalnych, które, odnoszone do człowieka jako istoty psychicznej, służą negatywnemu wartościowaniu jego słów/działań. Pojawiają się tu sformułowania wskazujące przede wszystkim na postępowanie nierozsądne bądź nieobliczalne, np.: „Czyś oszalał, czy cię giez ukąsił?” (R). O czymś niezrównoważeniu lub odbieganiu od przyjętych i akceptowanych społecznie norm mogą nadto świadczyć użyte w dialogach związki frazeologiczne: *mieć bzika, zejść z rozumu* oraz *przechodzić wszelkie wyobrażenie, przechodzić czyjeś pojęcie*. Warto dodać, że są to głównie frazeologizmy przynależące właśnie do potocznej odmiany języka. W dialogu wyrażają one negatywną ocenę interlokutora lub jego działań, np.:

11. Jurowicz: On będzie Śmierć. Wy, kolego Radowski, tutaj. Klękniście, proszę was, no, prędzaj!
- Radowski: Ta wy bzika macie, kolego Jurowicz! (K)
12. Ćwik: A wej... a wej go panie! tamten tam a ten tutaj. (Ludwik i Julisia rozbiegli się na obie strony sceny i stoją pomieszani pod obudwoma ścianami)
- P. Anzelm: A, przyznam się, że to przechodzi pojęcie moje. (R)

Zdarza się też, że dla wyrażenia dezaprobaty bohater sięga po przysłowie, którego wartość semantyczna zasadza się na przekazaniu negatywnej opinii o wartości innego uczestnika dialogu – tak jest w poniższym przykładzie:

13. Zuzanna: (Cicho) Pomyślę ja o tem. (Głośno) A czy to pan nie ma państwa do zabawy?
- Julisia: (na stronie) Ktoby cię nie znał, toby cię kupił. (R)

Przysłowie to odnotowane jest w *Słowniku języka polskiego* Samuela B. Lindego (SL) w postaci *kupi cię, kto ciebie zna* i przypisana jest mu wartość ‘nic wart’. Nie jest ono popularne w dzisiejszej polszczyźnie, ale już jego uproszczona wersja *musiałbym cię nie znać* znana jest współczesnym użytkownikom języka.

Przeгляд stałych połączeń wyrazowych, które stosowane są dla wyrażenia dezaprobaty pokazał, że ich kontekstualizacja i osadzenie w konkretnym akcie mowy może ułatwić ich przyswojenie w procesie uczenia się JPJO. Jest to zatem sposób, aby nie tylko budować zasób leksykalny, ale także dawać gotowe wzory zachowań językowych. Pamiętajmy, że w każdym akcie mowy mamy do czynienia ze swego rodzaju formulicznością czy wręcz rytualizacją języka. Stopień kreatywności zależy oczywiście od poziomu znajomości języka, tym niemniej warto zaczynać od przekazywania prostego modelu, aby potem pokazywać jego wariantowość i wersje rozbudowane.

Powtórzenia jako sposób wyrażenia dezaprobaty

Dane językowe dowiodły, że dezaprobatą rozumiana tak, jak określiliśmy to na początku artykułu, może być wyrażona powtórzeniem przez odbiorcę komunikatu wyrażenia/leksemu użytego przez wypowiadającego kwestię wcześniejszą. Powtórzenie to przybiera zwykle formę pytania lub wykrzyknienia, np.:

14. Administrator: A to laydaki! tu potrzeba oszaleć, precz stąd, bo kijem dostaniecie.
Pachołcy: Ale, ale, kijem: zobaczymy, kto tu kijem weźmie, uciszyć się! –
Zawiło: (bierze kij i bić ich zaczyna). (PJ)
15. Heljodor: Hm! Bóg wie, jak ci radzić... powiesz, żem warjat... bo, to my wszyscy
lubimy się rządzić egoizmem...
Ignacy: Egoizmem?... ja egoista!... lubię cię... (MK)
16. Stefania: Tato pewnie czemś go obraził –?
Borkowski: Co obraził?! Ja ani słowa nie powiedziałem. Co ja go miałem obrazić!?! – (K)
17. Pawłowa: Powiedział: czy ona myśli, że ja oczu w głowie nie mam?
Eulalja: Oczu w głowie! (MK)

Przytoczone przykłady zobowiązują do wyjaśnienia, o jaki typ powtórzeń chodzi, co rozumiemy przez powtórzenie. Jak bowiem dowodzą ustalenia lingwistów (Dobaczewski 2018), powtórzenie jako zjawisko językowe może realizować się w bardzo różny sposób. Najwyraźniejszym jego przykładem są jednostki języka, w których mamy do czynienia z repetycją określonych ciągów (np. *dawno, dawno temu*). Ponieważ jednak dezaprobatą jako akt mowy może być realizowana (i obserwowana) przede wszystkim w tekście dialogicznym, to powtórzenia tekstowe mają tu zupełnie inny charakter. Najważniejszą ich cechą jest intencjonalność, to znaczy wybór elementu językowego (słowa, połączenia wyrazowego, frazy), który jest powtarzany, ma znaczenie, nie jest przypadkowy⁸. W trzech pierwszych

8 W pracach stylistycznych wskazuje się na różne funkcje powtórzeń. Maria Krauz pisze: „Są one najprostszym sposobem uwydatnienia, podkreślenia emocjonalnego, służą nakłanianiu do czegoś,

przywołanych wyżej cytatach powtórzone zostaje jedno słowo – to właśnie, które budzi najczęściej wątpliwości, wywołuje sprzeciw u interlokutora (*kijem, egoizmem, obraził*), wzmocnione nadto derywatem słowotwórczym od użytego jako powtórzenie słowa (*egoizm – egoista*) czy ponownym uobecnieniem w innej formie fleksyjnej powtarzanego za interlokutorem wyrazu (*obraził – obrażać*). Natomiast w przykładzie ostatnim powtórzony zostaje związek wyrazowy (*oczu w głowie*), którego wartość semantyczna jest w danym kontekście dla uczestnika dialogu nieakceptowalna. Ważnym elementem charakterystyki analizowanych powtórzeń jest kontur intonacyjny, zaznaczany w piśmie stosownym znakiem interpunkcyjnym (znak zapytania, wykrzyknik). Wartość dezaprobatywna uzyskiwana jest dopiero w wyniku łącznego działania obu czynników, tzn. powtórzenia i stosownego konturu intonacyjnego. W ten sposób uwypuklony zostaje ten element cudzej wypowiedzi, który jest negatywnie oceniany, a replika nabiera cech emfazy (por. Persson 1974, 50–111). Ponadto replika może być *de facto* w całości konstytuowana przez powtórzenie.

Szczególną cechą powtórzeń wyrażających dezaprobatę jest nadawanie im przez wypowiadających się formy pytania, przy czym pytania te należałoby traktować jako pytania pozorne, a nie właściwe (Danielewiczowa 1991, 159). Pytania pojawiające się w akcie dezaprobaty można, zgodnie z podziałem Magdaleny Danielewiczowej, zaliczyć do *pytań wyrażających sądy oceniające*, w przypadku dezaprobaty jest to oczywiście ocena negatywna; zob. przykłady:

18. Adolf: (cofając się) Nie mówię, żeby to mię nie kosztowało; ale rozsądek każe zastanowić się.

Major: Sacre-morbleu! znowu rozsądek? (PM)

19. Ludwik: (przysuwając się do p. Anzelma) Przepraszam Wpana dobrodzieja jak najmocniej za mego konia... ale to nic nie szkodzi.

P. Anzelm: Jakto nie szkodzi? to już w tym roku nie odrośnie, co teraz zniszczonym zostanie... Nic nie szkodzi! proszę uniżenie.

Ludwik: Ale bo kto też słyszał nie ogradzać ogrodu! cóż to takie niskie baryery dla konia! (R)

20. Leon: (na str.) Tak, mnie teraz książki w głowie. (głośno) Przepróż pannę, moja kochaneczko, i powiedz, że zapomniałem.

Walenty: Zapomniałeś? Jakże można było zapomnieć? Dziewczyna się zmartwi. Bo to powiadam ci, pasyami w tych książkach zamiłowana. I o północy ci w stanie do romansu. No, idź, idź, wytłómacz się przed nią.

Leon: (zakłopotany) Ależ panie Walenty... (PNM)

przekonaniu o słuszności czegoś, podkreślaniu ilości lub powtarzalności, odzwierciedleniu stanu wewnętrznego, intensyfikacji cechy” (Krauz 1992, 247). Powtórzenia w języku mówionym mogą mieć też inny charakter, np. są nieintencjonalne, wynikają z cech tej realizacji języka.

W przykładach tych mamy do czynienia z powierzchnią strukturą pytania, ale kontekst ich użycia wyraźnie wskazuje, iż nie są to pytania właściwe. Należy je interpretować jako replikę na określone działania werbalne lub pozawerbalne interlokutora. Całość odpowiedzi będącej reakcją na cudzą wypowiedź, a także didaskalia pozwalają się domyślać, że towarzyszy tej wypowiedzi odpowiedni kontur intonacyjny przewidziany dla wyrażania określonych stanów emocjonalnych.

Warto też podkreślić – charakterystyczne dla analizowanego tu aktu mowy – współwystępowanie powtórzeń z innymi elementami służącymi wyrażaniu dezaprobaty. W przywołanych niżej egzemplifikacjach powtórzeniom przybierającym postać pytań pozornych towarzyszy wyrażona wprost ocena negatywna początną współmówcy, zob.:

21. Rozborski: (drapie się w ucho) Niee, proszę kolegów, ja sędzę, w podobnym wypadku, wina jest obopólna.
Witoldyński: Wina?! Ależ to jest wprost skandaliczne mówić dzisiaj o »wini«. Nie macie chyba pojęcia o Nietzsche'm. (K)
22. Półkownikowa: Czyż można zupełnie sprzeciwić się modzie? bój się też Pan BOGA!
Adolf: Nie należy się jej zupełnie sprzeciwiać, ale nie należy i hołdować. Panna Cecylia wiedziała o tem, że mi się to nie podoba, ale próżność brała górę i chęć ujęcia tym paryzkim szczebiotem jakie utytułowane paniątko. I jakież tego był skutek? Hrabiowie i Xiążęta lubią poszczebiotać; ale co śmieszne, to postrzegają najpierwsi, i odchodzą, chichocząc na stronie; a my prostacy, słysząc to i widząc, cierpimy i zaczynamy chwiać się w najlepszych zamiarach. A do tego jeszcze...
Półkownikowa: Jeszcze? – Zmiłujże się Pan! tak anatomizować wszystkie wady kobiety, którą się, niby to, kocha! – Powiedzże mi Pan teraz, co zostało w niej do kochania, co do przebaczenia? Bo przywary już zapewne wszystkie (PM)

Zjawisko łączenia różnych środków wyrażania dezaprobaty w jednej repli-
ce dialogowej dotyczy zresztą nie tylko powtórzeń (por. tytułową cytację – „O! ba!
jeszcze czego!” (PM)) i wymaga szerokiego omówienia, które stanie się przedmio-
tem odrębnego opracowania.

Konkluzje

Podsumowując, przypomnijmy, że dezaprobatą może być wyrażana na wiele sposobów, z których za szczególnie ważne w deskrypcji omawianego aktu mowy należałoby uznać frazeologizmy oraz powtórzenia. W przypadku frazeologizmów – wysoce obecnych w analizowanych źródłach – najczęściej pojawia się fraza zdaniowa *daj spokój*, wykazująca dużą wariantywność w zakresie składu leksykalnego, postaci morfologicznej czy współobecności komponentów fatycznych, modyfikatorów deklaratywności. Obecne są także frazeologizmy odnoszące się do sfery niezemskiej, tj. przywołujące Boga lub licha/diabła. Zauważamy nadto takie związki, które negatywnie wartościują cudze działania/słowa, przedstawiając je

z punktu widzenia braku rozsądku, nieobliczalności czy przekraczania akceptowanych norm; właściwe są one potocznemu rejestrowi języka. Z kolei powtórzenia – rozumiane jako powtórzenie słowa/zdania interlokutora – mogą przybierać postać prostego powtórzenia konkretnego wyrazu/związku/zdania z charakterystycznym konturem intonacyjnym. Są to nierzadko pytania pozorne, którym mogą towarzyszyć także inne środki wyrażania dezaprobaty.

Poddany analizom materiał XIX-wieczny, konfrontowany ze stanem współczesnym, pozwala ostrożnie wnosić, iż w wypadku omawianego tu aktu mowy mamy do czynienia ze stabilnością mechanizmów językowych służących wyrażaniu dezaprobaty. Pewnym modyfikacjom, co oczywiste, ulega samo wypełnienie leksykalne, jednak współczesne sposoby komunikowania negatywnej oceny cudzych słów/działań wykazują wyraźną zbieżność z tymi obserwowanymi w XIX-wiecznych tekstach dialogowych.

Z konstatacji tej płyną dwie istotne – w naszym przekonaniu – sugestie dotyczące praktyki glottodydaktycznej. Po pierwsze w wypadku aktu dezaprobaty warto uczyć przede wszystkim mechanizmów jej wyrażania, zawartość leksykalna może ulegać bowiem zmianie. Znajomość ta jest o tyle kluczowa, że w polszczyźnie niechętnie sięga się po bezpośredni akt dezaprobaty, a np. wiedza, że formą dezaprobaty może być powtórzenie słów interlokutora, które dezaprobujemy, daje uczącemu się języka polskiego konkretne narzędzie bez konieczności przyswajania kolejnych elementów leksykalnych. Po drugie, historyczna trwałość sposobów budowania aktu dezaprobaty pozwala na wyższym poziomie zaawansowania sięgać po historyczne zasoby tekstowe dostępne online (korpusy, zdigitalizowane teksty XIX w.) i na takim materiale przyglądać się wespół ze studentami/uczniami specyficznie polskojęzycznego dialogu, który porównywany ze stanem współczesnym umożliwiłby naoczne przekonanie się o pewnych trwałych determinantach polskiej rozmowy.

W nauczaniu JPJO należy sięgać do różnych środków językowych, uzależniając wybór przede wszystkim od poziomu zaawansowania uczących się. Szczególnie ważne jest, aby dezaprobatywny akt mowy (podobnie jak każdy inny) osadzać w konkretnych kontekście i konsytuacji. Tylko wówczas można liczyć na efektywność podejmowanych działań glottodydaktycznych.

Dramaty

- K** Kisielewski J.A., [1903], *Karykatury. Komedya*, Lwów: Towarzystwo Wydawnicze, <https://polona.pl/item/karykatury-komedya,ODM1N-TgzNzg/1/#info:metadata> [dostęp: czerwiec–wrzesień 2021].
- MK** Bliziński J., 1879, *Marcowy kawaler. Krotchwila w jednym akcie*, Lwów: druk. Gazeta Narodowa J. Dobrzańskiego i K. Gromana,

- PJ** <https://polona.pl/item/marcowy-kawaler-krotochwila-w-jednym-akcie,ODM1MzkyNDQ/4/#info:metadata> [dostęp: czerwiec–wrzesień 2021].
Siemoński A., 1828, *Panna Jntrygalska czyli Chytróść uniewinniona. Komedya oryginalna w 3ch aktach*, Kraków: [Drukarnia Braci Gieszkowskich], <https://polona.pl/item/panna-jntrygalska-czyli-chytrosc-uniewinniona-komedya-oryginalna-w-3ch-aktach,ODg2NTIxNzU/6/#index> [dostęp: czerwiec–wrzesień 2021].
- PM** Korzeniowski J., 1851, *Panna mężatka. Komedya we trzech aktach*, wyd. 2., Wilno: J. Zawadzki, <https://polona.pl/item/panna-mezatka-komedya-we-trzech-aktach,ODEzNzgxNTk/6/#info:metadata> [dostęp: czerwiec–wrzesień 2021].
- PNM** Bałucki M., 1869, *Polowanie na męża. Komedya z życia mieszczańskiego w dwóch aktach*, Lwów: Księgarnia Zelmana Igła, <https://polona.pl/item/polowanie-na-meza-komedya-z-zycia-mieszczanskiego-w-2-aktach,MTA5NzUxODc/6/#info:metadata> [dostęp: czerwiec–wrzesień 2021].
- PS** Dmuszewski L.A., 1823, *Pięć siostr a jedna. Komedya w 1. Akcie*, Warszawa: N. Glücksberg, <https://polona.pl/item/dziela-dramatyczne-l-a-dmuszewskiego-t-10-intryga-przed-slubem-piec-siostr-a-jedna,NjYoMzgoNDg/108/#item> [dostęp: czerwiec–wrzesień 2021].
- R** Skarbek F., 1832/1847, *Roztrzepany. Komedya w 3 aktach*, Warszawa: Druk. S. Strąbskiego, <https://polona.pl/item/teatr-t-2,OTc2NTA5MDA/8/#info:metadata> [dostęp: czerwiec–wrzesień 2021].
- T** Zapolska G., 1899, *Tamten. Dramat współczesny w 5 aktach*, Kraków: nakł. Wydawnictwa „Krytyki”, <https://polona.pl/item/tamten-dramat-wspolczesny-w-5-aktach,MjkoNTkoMDA/27/#info:metadata> [dostęp: czerwiec–wrzesień 2021].

Słowniki

- ISJP** Bańko M., red., 2014, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1: A–Ó, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- PSWP** Zgólkowa H., red., 1996, *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 8: *Czi-doduszać*, Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- SL** Linde S.B., 1807–1814, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Warszawa: Drukarnia XX. Pijarów.
- SWJP** Dunaj B., red., 1999, *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1: A–ówdzie, Warszawa: WILGA.
- USJP** Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1: A–J, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- WSJP PWN** Żmigrodzki P., red., *Wielki słownik języka polskiego PWN*, <https://wsjp.pl> [dostęp: 20.09.2021].

Bibliografia

- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Culpeper J., Kytö M., 2000, *Data in Historical Pragmatics. Spoken Interaction (re)Cast as Writing*, „Journal of Historical Pragmatics”, Vol. 1, Iss. 2, s. 175–199.
- Czapiga A., 2019, *Sposoby wzmacniania aktu mowy dezaprobaty w języku polskim, rosyjskim i angielskim*, „Acta Polono-Ruthenica”, t. 2, nr 24, s. 57–67.
- Danielewiczowa M., 1991, *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*, w: Bartmiński J., Grzegorzczkowska R., red., *Funkcje języka i wypowiedzi*, Wrocław: Wiedza o Kulturze, s. 159–169.
- Dąbrowska A., 2006, „Klepka masła” i „kaska twarogu”. *Dziewiętnastowieczna rozmówka „Na rynku”*, w: Stasiuk K., Graszewicz M., red., *Literatura, kultura, komunikacja. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Jerzego Jastrzębskiego w 60. rocznicę urodzin*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 7–12.
- Dobaczewski A., 2018, *Powtórzenie jako zjawisko tekstowe i systemowe. Repetycje, reduplikacje i quasi-tautologie w języku polskim*, Toruń: Wyd. Nauk. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Grochowski M., 1982, *Zarys leksykologii i leksykografii. Zagadnienia synchroniczne*, Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Grochowski M., Kisiel A., Żabowska M., 2018, *Zasady opisu jednostek funkcyjnych w WSJP PAN*, w: Żmigrodzki P., Bańko M., Batko-Tokarz B., Bobrowski J., Czelakowska A., Grochowski M., Przybylska R., Waniakowa J., Węgrzynek K., red., *Wielki słownik języka polskiego PAN. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN, s. 191–203.
- Kita M., Skudrzyk A., 2006, *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, wyd. 2 uzup., Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Krauz M., 1992, *Powtórzenie jako czynnik spajający tekst*, w: Gajda S., red., *Systematyzacja pojęć w stylistyce*, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu, s. 247–253.
- Laskowska E., 2007, *Wyrażanie dezaprobaty wobec postawy partnera w dyskursie publicznym (na przykładzie telewizyjnego programu „Prosto w oczy”)*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 1, s. 47–56.
- Persson G., 1974, *Repetition in English*, part 1: *Sequential Repetition*, Uppsala: Uppsala University.
- Salih A.H., 2018, *Approval and Disapproval in English and Arabic. A Contrastive Study*, *European Journal of Interdisciplinary Studies*, Vol. 4, Iss. 3, s. 14–20.
- Szelc-Mays M., 2006, *Coś wam powiem... Ćwiczenia komunikacyjne B1–B2*, Kraków: Universitas.

- Warchała J., 1995, *Interakcyjna koncepcja badań języka potocznego*, w: Bienkowska D., red., *Wielkie miasto. Czynniki integrujące i dezintegrujące*, t. 2, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 96–106.
- Warchała J., 2003, *Kategoria potoczności w języku*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Wierzbicka A., 1987, *English Speech Act Verbs. A semantic dictionary*, Sydney: Academic Press.

Magdalena Pastuch – prof. dr hab., pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego. Bada historię języka – począwszy od słowotwórstwa historycznego po semantykę i pragmatykę historyczną. Autorka trzech monografii: *Zmiany semantyczne i strukturalne czasowników odrzeczownikowych w polszczyźnie*, *Ukryte dziedzictwo. Ślady dawnej leksyki w słownictwie dawnej polszczyzny*, *Polskie wyrażenia o funkcji dopowiedzeniowej – historia i współczesność*, współautorka książki o słowotwórstwie czasowników staropolskich. Prowadzi badania nad leksyką historyczną oraz kształtowaniem się i zmiennością pojęć. Interesują ją procesy leksykalizacji, gramatykalizacji oraz pragmatykalizacji, które odnoszą się zarówno do systemu języka, jak i do płaszczyzny użycia. Drugim, istotnym dla niej kierunkiem badawczym jest glottodydaktyka. Jest autorką wielu artykułów poświęconych tej problematyce oraz współautorką wielokrotnie wydawanego podręcznika pt. *Dzień dobry*. W latach 1998–2003 uczyła języka polskiego na Università degli studi di Torino. W roku akademickim 2011/2012 pracowała jako *visiting professor* na Hankuk University of Foreign Studies w Seulu.

Joanna Przyklenk – dr, językoznawczyni pracująca w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na historii języka polskiego ze szczególnym uwzględnieniem metod badawczych tekstologii, genologii lingwistycznej, stylistyki oraz glottodydaktyki. W badaniach skupia się na następujących obszarach poznawczych: dyskursy tożsamościowe rozpatrywane w kontekście kształcenia glottodydaktycznego i stosunku Polaków do innojęzycznych obcych w historii polszczyzny; archiwa społeczne w ujęciu lingwistycznym; język artystyczny. Jest autorką monografii *Staropolska kronika jako gatunek mowy* (2009). Współpracowała także przy redagowaniu książek *Gatunki mowy i ich ewolucja* (t. 4: 2011; t. 5: 2015) oraz współredagowała publikację *Wędrówka, podróż, migracja w języku i kulturze* (2018), a także tomy 4. i 6. cyklu *Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii* (2012; 2016); tom 5. tej serii pod jej redakcją wydano w 2014 roku.



Złożenia z pierwszym komponentem pochodzenia obcego (na materiale polskim i słowackim)¹

1. Uwagi wstępne

W artykule podejmowana jest problematyka wyrazów złożonych z pierwszym komponentem pochodzenia obcego, takich jak pol. *gigakorporacja*, *biokosmetyk*, *infoholik*, *cyberfobia*, *polit-thriller*, sł. *skicentrum*, *onkoliek*, *urografia*, *speleologia*, *face-lifting*. Tego typu złożenia przyczyniają się do zmiany charakteru słownictwa współczesnych języków słowiańskich. W ostatnich dziesięcioleciach znacznie wzbogacają one leksykę, na co wskazują w swych analizach m.in.: Zofia Kurzowa (1976), Jadwiga Sambor (1976), Renata Grzegorzczkova i Jadwiga Puzynina (1999) czy Marta Pančíková (2008), jak i wyniki własnych badań.

Dla przykładowo wskazanej wyżej leksyki typowa jest niejednolita interpretacja przejawiająca się w różnych terminach nazywających konkretne typy złożzeń, ale także w różnym rozumieniu formalnie identycznych terminów. W polonistycznej literaturze przedmiotu pojawiają się następujące nazwy tego rodzaju złożzeń: złożenia jednostronnie motywowane (np. Grzegorzczkova, Puzynina 1999; Skarżyński 2000), quasi-złożenia (np. Grzegorzczkova, Puzynina 1999; Skarżyński 2000; Jadacka 2001, 2009; Waszakowa 2005), złożenia z podstawami obcymi (np. Łachnik 2018), złożenia obce (np. Łachnik 2018), hybrydy (np. Urbańczyk, Kucala, red. 1999; Gruszczyński, Bralczyk, red. 2002; Pančíková 2008), złożenia z jednym członem niesamodzielnym, inaczej związanym

¹ Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-18-0046. / Praca ta została wsparta przez Agencję do Wsparcia Badań i Rozwoju na podstawie Umowy nr APVV-18-0046.

(np. Waszakowa 2005). Nazwy te wskazują na istnienie lub nieistnienie podstawy słowotwórczej w postaci samodzielnego leksemu oraz na pochodzenie komponentu złożenia. Terminy Hanny Jadackiej (2001, 2009) – *rosty*, które dzieli na złożenia bezafiksalne (złożeniowce) i złożenia prefiksoidalne – wskazują, w porównaniu z poprzednią terminologią, na mechaniczne łączenie podstaw oraz na brak formantów słowotwórczych i interfiksów. Zaś nazwy złożenia dezintegralne / wyrazy złożone o podstawie zdeintegrowanej (Grzegorzczkova 1979; Skarżyński 2000; Ochmann 2004) wskazują na formalną postać podstawy słowotwórczej.

W słowacystycznej literaturze przedmiotu pojawiają się nazwy: **semikompozitum** (np. Ološtiak, Vojteková, Oriňáková 2018), **kvázikompozitum** (np. Horecký, Buzássyová, Bosák, red. 1989; Furdík 2004; Ološtiak, Vojteková, Oriňáková 2018), **nepravé kompozitum** (np. Furdík 2004), **hybridné kompozitum** (np. Horecký, Buzássyová, Bosák, red. 1989), **internacionálne kompozitum / internacionálna zloženina** (np. Horecký, Buzássyová, Bosák, red. 1989)².

2. Wprowadzenie teoretyczno-metodologiczne

Złożenia zaprezentowane w uwagach wstępnych artykułu będą nazywane semizłożeniami³ (sł. *semikompozitá*) i quasi-złożeniami (sł. *kvázikompozitá*). Typologia złożzeń, komponenty ich budowy słowotwórczej oraz ich rozumienie, które w dalszej części tekstu zostaną przedstawione oraz wykorzystane przy opisie materiału, opierają się na monografii *Slovotvorná adaptácia a kompozitnosť v slovenčine* (Ološtiak, Vojteková, Oriňáková 2018, 16–31) i artykule *Kompozitnosť a kompozícia: príspevok k charakteristike zložených slov na materiáli západoslovanských jazykov* (Ološtiak, Vojteková 2021). W wymienionych publikacjach wyróżnia się cztery typy komponentów budowy słowotwórczej: baza (sł. *báza*), bazoid (sł. *bázoid*), afiksoid (sł. *afixoid*), afiks (sł. *afix*). Przy charakterystyce tych komponentów bierze się pod uwagę: status morfematyczny, leksykalną samodzielność, znaczenie, poziomą i pionową relacyjność i systemowość. Poniższa charakterystyka dotyczy tylko komponentów stanowiących części składowych semizłożen i quasi-złożen, tj. bazy i bazoidu⁴.

- 2 Charakterystyką wymienionych terminów, ich klasyfikacją i porównaniem w badanych językach, zajmują się w sposób szczegółowy autorzy artykułu: *Kompozitnosť a kompozícia: príspevok k charakteristike zložených slov na materiáli západoslovanských jazykov* (Ološtiak, Vojteková 2021) oraz autorka monografii *Nové kompozitá s iniciálovými bázoidmi cudzieho pôvodu v poľštine* (Vojteková 2021, 35–61).
- 3 W językoznawstwie polskim nie używa się terminu *semizłożenia*. Termin ten został utworzony na podstawie słowackiego terminu *semikompozitá* poprzez spolszczenie.
- 4 Charakterystykę komponentów z osłabionym znaczeniem leksykalnym – afiksoidów (np. pol. *show-man*, sł. *bar-man*) oraz komponentów bez znaczenia leksykalnego – afiksów (np. pol. *blach-arz*,

1. Baza (podstawa słowotwórcza) to komponent występujący także jako samodzielny wyraz posiadający znaczenie. W złożeniu jest on wyrażony całym wyrazem motywującym (np. pol. *egzoszkielec*, sł. *arteterapia*) albo tematem fleksyjnym wyrazu motywującego (np. pol. *filmogra*, sł. *jednosúborový*). Zawiera jeden morfem rdzenny (por. np. wyraz *ląd-owy* ← *ląd*) albo więcej morfemów rdzennych (por. np. wyraz *małoletni-ość* ← *małoletni*). Ma relacyjną oraz systemową funkcję – baza łączy leksemy w struktury słowotwórcze identyczne ze względu na rdzeń: a) w kierunku poziomym (łączy wyraz motywowany z wyrazem motywującym w szeregu słowotwórczym); b) w kierunku pionowym (tworzy paradygmaty słowotwórcze); c) w kierunku pionowo-poziomym (tworzy gniazda słowotwórcze)⁵, por.:

Tabela 1. Opracowanie własne

		kierunek poziomy →	
↑ kierunek pionowy	terapia	→ <i>terap-euta</i>	
		→ <i>terap-eutyiczna</i>	
		→ <i>auto-terapia</i>	→ <i>autoterap-eutyiczny</i>
		→ <i>fizjo-terapia</i>	→ <i>fizjoterap-euta</i>
		→ <i>helio-terapia</i>	
		→ <i>hemo-terapia</i>	→ <i>auto-hemoterapia</i>
		→ <i>hydro-terapia</i>	
		→ <i>krio-terapia</i>	
		→ <i>radio-terapia</i>	→ <i>radioterap-euta</i>
		→ <i>termo-terapia</i>	

2. Baza id to komponent, który nie występuje jako samodzielny wyraz⁶, ale posiada znaczenie lekсыkalne, np. pol. *balneo-* ‘związany z kąpielą, łaźnią’,

sł. *mur-ár* zob. w pracach *Slovotvorná adaptácia a kompozitnosť v slovenčine* (Ološtiak, Vojteková, Oriňáková 2018, 23–26), *Kompozitnosť a kompozícia: príspevok k charakteristike zložených slov na materiáli z západoslovenských jazykov* (Ološtiak, Vojteková 2021).

- 5** Por. teorię motywacji słowotwórczej oraz zasadę motywacji słowotwórczej zawierającej proces, relację oraz cechę językoznawcy J. Furdíka (1993, 2004).
- 6** Lekсыkalna samodzielność formalnie identycznych jednostek może być wynikiem: 1. wtórnego usamodzielnienia komponentów (por. pol. *retro-* ‘nawiązujący do przeszłości’, *retro* ‘o modzie, stylu itp.: nawiązujący do przeszłości, zwykle sprzed kilkudziesięciu lat’); 2. wariantowości ortograficznej (por. sł. *galaprogram* – *gala program* – *gala-program*); 3. redukcji w wyniku ekonomii wypowiedzi (pol. *dziewczyna* w *minispódnicy* → *dziewczyna* w *mini*, por. Jadacka 2009, 122).

sł. *lipo-* ‘związany z tłuszczem’. Bazoid zawiera morfem rdzenny, który może występować w różnych postaciach:

- a. postać pełna – sam rdzeń (np. pol. **ekstramity**, **ekosklep**, sł. **extramily**, **ekosklad**) albo rdzeń z interfiksem (np. pol. **klaustr-o-fobia**, sł. **klaustr-o-föbia**);
- b. postać zredukowana:
 - trunkacyjna (utworzona za pomocą ucięcia morfemów słowotwórczych i submorfów), np. pol. *realny* → *real-* (**realsocjalizm**/**realsoc**), sł. *agrárny* → *agro-/agri-* (**agrodótácia**, **agrikultúra**);
 - skrócona, wynikiem której jest:
 - skrócenie komponentu, np. pol. *dokumentalny* → *doku-* (**dokudrama**), sł. *informácia*, *informačný* → *info-* (**infozákon**);
 - inicjałowość komponentu, np. pol. *internetowy* → *i-* (*i-szkola*), sł. *elektronický* → *e-* (*e-kniha*).

Zarówno pełną, jak i zredukowaną postać rdzenia, dopełniać może interfiks uważany za część składową bazoidu (por. pol. **klaustrofobia**; **globofobia**)⁷.

Bazoidy pełnią funkcję relacyjną oraz systemową, chociaż wtórnie, na zasadzie analogii. Pod wpływem działania pionowej relacyjności na osi paradygmatycznej, tj. dzięki temu, że istnieje więcej leksemów z tym samym bazoidem, zachowują się, jakby posiadały wyraz motywujący. Por. np. poziomy i pionowy wymiar polskiego bazoidu *termo-*:

Tabela 2. Opracowanie własne

kierunek poziomy →		↑ kierunek pionowy
<ul style="list-style-type: none"> ○ + <i>dynamika</i> ○ + <i>luminescencja</i> ○ + <i>bateria</i> ○ + <i>katoda</i> 	<ul style="list-style-type: none"> → <i>termo-dynamika</i> → <i>termo-luminescencja</i> → <i>termo-bateria</i> → <i>termo-katoda</i> 	

⁷ Jadacka (2001, 95; 2009, 121–122) uważa samogłoskę *o*: a) za składnik pierwszego komponentu przypadkowo zbieżny z najczęstszą postacią interfiksu (np. w polskich złożeniach *ekoturystyka*, *biopaliwo*, *euroczek*, *fotostarzenie*, *homofobia*, *narkobiznes*, *pornomodelka*, *wideodokument*, które nazywa złożeniami bezafiksalnymi i zalicza je do *zrostów*); b) za interfiks (np. w polskich złożeniach *podatologia*, *pedafobia*, które nazywa *quasi-złożeniami* i zalicza je do *złożeń właściwych*).

Podobnie jak bazy, także i bazoidy tworzą grupę struktur słowotwórczych identycznych ze względu na rdzeń.

Wyżej omówione komponenty ze znaczeniem leksykalnym (bazy i bazoidy) mogą być na różne sposoby zestawiane, tworząc następujące typy wyrazów złożonych zawierających w swojej strukturze przynajmniej dwa komponenty ze znaczeniem leksykalnym:

1. **Złożenia właściwe** (sł. *pravé kompozitá*) to jednostki z dwiema bazami, tj. komponentami motywowanymi słowotwórczo, które występują w języku jako samodzielne wyrazy, np. pol. *wielki + pan* → *wielkopański*, sł. *dvojityj klik* → *dvojklik*. Do złożzeń właściwych należą wyrazy z komponentami pochodzenia rodzimego i obcego. Ten typ złożzeń nie stanowi przedmiotu niniejszej analizy.
2. **Semizłożenia** (sł. *semikompozitá*) to jednostki z jedną bazą (podstawą słowotwórczą) i jednym bazoidem, tj. z jednym komponentem motywowanym słowotwórczo, który występuje w języku jako samodzielny wyraz, i z jednym komponentem związanym, który nie funkcjonuje jako samodzielny wyraz, ale posiada znaczenie leksykalne, np. pol. *lipoproteina* (*lipo-*: 'związany z tłuszczem' + *proteina*: 'wielkocząsteczkowy związek organiczny zbudowany z aminokwasów, występujący we wszystkich żywych organizmach, stanowiący niezbędny składnik pożywienia'), sł. *geobotanika* (*geo-*: 'związany z ziemią, z kulą ziemską, skorupą ziemską' + *botanika*: 'nauka o budowie, właściwościach i funkcjach roślin, o ich klasyfikacji i rozmieszczeniu na kuli ziemskiej'). Do semizłożzeń należą wyrazy z jednym albo wszystkimi komponentami pochodzenia obcego.

Semizłożenia zawierają tylko jeden słowotwórczo motywowany komponent, są więc półmotywowane (dlatego używa się terminu semizłożenia), np. pol. *o* → *lipoproteina* ← *proteina*, *metoda* → *metodologia* ← *o*; sł. *o* → *geobotanika* ← *botanika*, *fakt* → *faktografia* ← *o*.

Na strukturę tego typu złożzeń wskazuje:

- poziomo-pionowy charakter bazy, czyli komponentu istniejącego jako samodzielny wyraz;
- poziomość (poziomy wymiar) – stosunek do wyrazu motywowującego, np. pol. *chemia* → *fitochemia*;
- pionowość (pionowy wymiar) – analogiczny stosunek do złożzeń i semizłożzeń zawierających identyczną bazę, np. pol. *fitochemia* – *agrochemia* – *fizykochemia*;
- pionowy charakter bazoidu – powtarzalność bazoidu w innych złożeniach, np. pol. *fitochemia* – *fitocenoza* – *fitoplankton* – *fitoterapia*.

3. Quasi-złożenia (sł. *kvázikompozitá*) to złożenia z dwoma bazoidami, tj. komponentami pochodzenia obcego, które nie występują w języku jako samodzielne wyrazy (np. pol. *neologia*, sł. *osteológia*).

Quasi-złożenia zawierają dwa słowotwórczo niemotywowane komponenty (np. pol. $\circ \rightarrow neologia \leftarrow \circ$, sł. $\circ \rightarrow osteológia \leftarrow \circ$), brakuje im więc poziomego wymiaru (kierunek od wyrazu motywującego). Na strukturę tego typu złożień wskazuje tylko podwójny pionowy wymiar bazoidów, tj. analogiczne stosunki do jednostek zawierających identyczny bazoid (np. pol. *neologia*: *neografia*, *neofobia* // *kynologia*, *etnologia*). Quasi-złożenia nie są więc jednostkami zupełnie niemotywowanymi, ale są to jednostki z pośrednią (analogiczną) motywowalnością.

3. Analiza materiału

3.1. Baza materiałowa

Do podstawowych cech analizowanej leksyki należy złożoność, a w większości wypadków także neologiczność. Poddane badaniu polskie słownictwo pochodzi z publikacji *Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 2001–2005* (Smółkowa, red. 2010–2015) oraz z *Narodowego Korpusu Języka Polskiego*; słowackie słownictwo pochodzi ze *Słowackiego Korpusu Narodowego (Slovenský národný korpus)* oraz z ogólnych słowników języka słowackiego, przede wszystkim *Slovníka súčasného slovenského jazyka A–G, H–L, M–N^B* (Buzássyová, Jarošová, red. 2006; Jarošová, Buzássyová, red. 2011; Jarošová, red. 2015).

Polska leksyka wyekscerpowana z publikacji *Nowe słownictwo polskie...* (Smółkowa, red. 2010–2015) to nowe wyrazy pojawiające się w polskojęzycznych tekstach – w polskiej prasie publikowanej w latach 2001–2005 oraz nierejestrowane w *Słowniku języka polskiego* (Doroszewski, red. 1958–1969) i w pierwszym wydaniu *Słownika języka polskiego* (Szymczak, red. 1978–1981). Wśród tej leksyki wyróżnić można nowe wyrazy (utworzone albo przejęte), nowe znaczenia wyrazów (neosemantyzmy) oraz wyrazy o zmienionym zakresie użycia. Współczesne, ogólne słowniki języka polskiego (publikowane w latach 1996–2021) nie rejestrują jednak większej części takiejże leksyki. Z 915 wyrazów wyekscerpowanych z publikacji *Nowe słownictwo polskie...* (Smółkowa, red. 2010–2015) 13 leksemów rejestruje *Słownik języka polskiego* (Szymczak, red. 1996), *Inny słownik języka polskiego* (Bańko, red. 2000) – także 13 leksemów, *Uniwersalny słownik języka polskiego* (Dubisz, red. 2003) – 33 leksemy, *Wielki słownik języka polskiego PAN* (Żmigrodzki, red. 2007–2021) – 40 leksemów, *Wielki słownik języka polskiego PWN* (Dubisz, red. 2018) – 64 leksemy. Wśród

⁸ Chodzi o najnowszy słownik języka słowackiego i jedyny słownik tworzony na podstawie korpusu narodowego, rejestrujący także nową warstwę leksyki.

badanego słownictwa znajduje się wiele terminów naukowych, wyrazów pochodzących z gwar środowiskowych i zawodowych oraz wyrazów potocznych.

3.2. Od derywacji do kompozycji

Jednym ze sposobów wzbogacania leksyki jest tworzenie nowych wyrazów za pomocą derywacji i kompozycji. W językach słowiańskich, które są przede wszystkim fleksyjnym typem języków, udział złożeń nie jest tak wyraźny jak udział syntetycznych derywatów, chociaż udział kompozycji w językach słowiańskich pod wpływem internacjonalizacji i intelektualizacji języka w ostatnich dziesięcioleciach niewątpliwie rośnie (wskazują na to m.in. Chruścińska 1976; Grzegorzczakowa, Puzynina 1999, 389; Pančíková 2008, 54–55; Jadacka 2009, 109). Wzmocnienie udziału kompozycji i złożeń w nowej leksyce można uzasadnić wynikami badań materiału zawartego w publikacji *Nowe słownictwo polskie...* (Smółkowa, red. 2010–2015). W ramach jednosłownych nazw różne typy złożeń (złożenia właściwe, zrosty, semizłożenia, quasi-złożenia) stanowiły ok. 34% (ok. 66% to syntetyczne derywaty i słowotwórczo niemotywowane leksemy). Co dotyczy udziału procentowego semizłożeń i quasi-złożeń, w badanym materiale semizłożenia stanowiły 56%, a quasi-złożenia 21%. Reszta to polimotywowane leksemy – 15% (np. pol. *lingwista* → *neurolingwista* albo *neurolingwistyka* → *neurolingwista*), derywaty od złożeń (sł. *dekompozitné deriváty*) – 7% (np. pol. *akromegalia* → *akromegalik*) i tzw. złożenia derywacyjne (sł. *derivačné kompozitá*) utworzone za pomocą kompozycji i derywacji – 1% (np. pol. *najt rower* → *najtrowerowiec*)⁹.

3.3. Wariantywność semizłożeń, quasi-złożeń i bazoidów

Z punktu widzenia ortografii za semizłożenia i quasi-złożenia uważa się jednowyrazowe nazwy, również te, w których pomiędzy pierwszym i drugim komponentem występuje łącznik (np. pol. *skibus* – *ski-bus*, sł. *galavečer* – *gala-večer*). Obok jednowyrazowych nazw pojawiają się często dwusłowne jednostki z pierwszym komponentem nieodmiennym, co sygnalizuje przejście do złożeń (np. pol. *skate park* – *skate parku*, sł. *body piercing* – *body piercingu*). Na podstawie badań można wydzielić następujące typy homoleksykalnej (występującej w ramach tego samego leksemu) wariantywności ortograficznej.

1. Nazwa jednowyrazowa (bez łącznika) – nazwa dwuwyrzowa: pol. *skate-park* – *skate park*, sł. *ekoučebňa* – *eko učebňa*.

⁹ Słowackie terminy *dekompozitné deriváty* a *derivačné kompozitá* por. w monografii *Nové kompozitá s iniciálóvými bázoidmi cudzieho pôvodu v poľštine* (Vojteková 2021, 65–66).

2. Nazwa jednowyrazowa (z łącznikiem) – nazwa dwuwyrazowa: pol. *bungee-jumping* – *bungee jumping*, sł. *gama-nôž* – *gama nôž*.
3. Nazwa jednowyrazowa (bez łącznika) – nazwa jednowyrazowa (z łącznikiem): pol. *playlista* – *play-lista*, sł. *bodybuilder* – *body-builder*.
4. Mogą pojawić się także wszystkie trzy formy: nazwa jednowyrazowa (bez łącznika) – nazwa jednowyrazowa (z łącznikiem) – nazwa dwuwyrazowa: pol. *toplista* – *top-lista* – *top lista*, sł. *galaprogram* – *gala-program* – *gala program*.

Poszczególne warianty występują nieraz z bardzo różną częstotliwością, por. frekwencję następných wariantów w *Narodowym Korpusie Języka Polskiego* i w *Słowackim Korpusie Narodowym*: np. pol. *skatepark* (187) – *skate park* (56), sł. *bodybuilding* (120) – *body building* (40) – *body-building* (4).

Wariantywność obserwowana jest również w bazoidach. Można zauważyć ją w ramach tego samego leksemu – tzw. wariantywność homoleksykalna (np. pol. *electropop/elektropop*, sł. *aquapark/akvapark*) albo w ramach różnych leksemów – tzw. wariantywność heteroleksykalna (np. pol. *dancehall* – *dansflor*, sł. *cyberpunk* – *kyberútok*). Na podstawie badań wydzielić można następujące typy owej wariantywności:

1. Nieadaptowana – adaptowana postać ortograficzna: pol. *copy-/kopy-* (np. ***copymaster*** – ***kopyrajter***), sł. *aqua-/akva-* (np. ***aquatlon*** – ***akvatlon***).
2. Brak – obecność interfiksów: pol. *chem(o)-* (np. ***chemabrazja*** – ***chemosterylant***), sł. *karb(o)-* (np. ***karbamid*** – ***karbohydrát***).

Przed samogłoską występuje zwykle postać bez interfiksów (por. pol. ***chemabrazja***, sł. ***karbamid***), przed spółgłoską postać z interfiksem (por. pol. ***chemosterylant***, ***karbohydrát***). Formy bez interfiksów są jednocześnie rzadsze.

3. Występowanie różnych interfiksów: pol. i sł. *pedo-/pedi-* (np. pol. ***pedometr*** – ***pedikiur/pedicure***, sł. ***pedometer*** – ***pedikúra***)¹⁰.
4. Kombinacja drugiego i trzeciego typu: pol. *hydr(o)-/hydra-* (np. ***hydraulika*** – ***hydrokatastrofa*** – ***hydradermia***).
5. Formalne odbicie form języka źródłowego: pol. *giga-/giganto-* (gr. lp. *gigas*, lm. *Gigantes*: ***giga*** korporacja, ***gigantolotnisko***), sł. *chromo-/chromato-* (gr. *chroma*, *chromatos*: ***chromosfóra*** – ***chromatografia***).
6. Różny język źródłowy: pol. *osteo-/osseo-* (*osteo-*: z greckiego *osteon*; *osseo-*: z łacińskiego *os*, *ossis*), np. *osteointegracja/osseointegracja*.

¹⁰ Również wyrazy zapożyczone można na gruncie języka docelowego morfematycznie segmentować, por. segmentację wyrazów w publikacji *Morfematický slovník slovenčiny* (Sokolová, Moško, Šimon, Benko 1999), np. *ped-i-kúr-a*, *hydr-aul-ik-a*.

7. Odmienny zasięg skrócenia: pol. *amero-/amerykano-* (np. *Ameryka*, *amerykański*: **amero**sceptyk, **amerykano**fob), sł. *krimi-/krimino-* (np. **krimi**komédia, **kriminol**ógia).

3.4. Pochodzenie bazoidów

Analizowane inicjalne bazoidy charakteryzuje obce pochodzenie i międzynarodowy charakter. Zapożyczanie bazoidów z języków obcych jest jednym ze sposobów ich konstytuowania. Konkurencja bazoidów pochodzenia rodzimego nie jest częstym zjawiskiem, chociaż można ją zauważyć (por. pol.: *auto*kontrola – *samo*kontrola, *semi*kontenerowiec – *pół*kontenerowiec; *auto*destrukcja – *samo*zniszczenie, *termoterapia* – *ciepłolecznictwo*, *alter*grypowy – *przeciw*grypowy, sł. *termo*vzdorný – *tepl*ovzdorný, *auto*regulácia – *samo*regulácia, *auto*destrukcia – *samo*destrukcia).

Inicjalne bazoidy pochodzenia obcego łączą się przede wszystkim z bazami lub bazoidami pochodzenia obcego (np. pol. *hiper*iluzja, *hipno*gram, sł. *midis*ystém, *hydro*lýza). Ich łączenie z bazami pochodzenia rodzimego nie jest takie częste (np. pol. *hiper*zgoda, sł. *superv*elký). Swobodne łączenie bazoidów pochodzenia obcego z bazami pochodzenia rodzimego jest znakiem słotwórczej adaptacji.

Na podstawie badania semizłożeń i quasi-złożeń wyekscerpowanych z publikacji *Nowe słownictwo polskie...* (Smólkowa, red. 2010–2015) można wydzielić inicjalne bazoidy pochodzenia:

1. greckiego: np. *achluo-*, *agro-*, *alfa-*, *andro-*, *angi(o)-*, *arachno-*, *astro-*;
2. angielskiego: np. *all-*, *arm-*, *beat-*, *best-*, *big(o)-*, *bike-*, *blue-*, *body-*, *book-*, *bungee-*;
3. łacińskiego: np. *akwa-/aqua-*, *audio-*, *centy-*, *du(o)-*, *fallo-*, *felino-*, *franko-*, *front-*;
4. niemieckiego: *bau-*, *kinder-*, *lumpen-*, *nazi-*, *wunder-*;
5. francuskiego: *art-*, *burdel-*, *ekstra-*, *gineko-*;
6. japońskiego: *ken-*, *maki-*;
7. włoskiego: *pesko-*, *piko-*;
8. grecko-łacińskiego: *hister(o)-*;
9. angielsko-łacińskiego: *radio-*;
10. norweskiego: *ski-*;
11. duńskiego: *atto-*.

Według Grzegorzyczkowej i Puzyniny (1999, 465) w złożeniach z komponentem obcym przeważają komponenty pochodzenia greckiego, przejęte bezpośrednio albo za pośrednictwem języka łacińskiego. Z przeprowadzonych badań wynika, że największy udział procentowy w leksyce pojawiającej się w prasie w latach 2001–2005, mają bazoidy pochodzenia greckiego (40,5%), angielskiego (36%) i łacińskiego (16%).

Słowniki ogólne (jako samodzielnych haseł) nie rejestrują większości analizowanych bazoidów. Można je zatem uważać za neologiczne komponenty. Na przykład z 276 inicjalnych bazoidów wyekscerpowanych z publikacji *Nowe słownictwo polskie...* (Smółkowa, red. 2010–2015): *Inny słownik języka polskiego* (Bańko, red. 2000) rejestruje 46 bazoidów, *Słownik języka polskiego* (Szymczak, red. 1996) – 53 bazoidy, *Uniwersalny słownik języka polskiego* (Dubisz, red. 2003) – 96 bazoidów, *Wielki słownik języka polskiego PWN* (Dubisz, red. 2018) – 100 bazoidów.

3.5. Redukcja bazoidów

Jak już zostało powiedziane, bazoid zawiera morfem rdzenny, który może występować w postaci pełnej albo w postaci zredukowanej. Najwyższy stopień skrócenia można zauważyć przy polskich komponentach *b-*, *i-*, *e-* oraz słowackich komponentach *i-*, *e-*. W większości przypadków dochodzi do ucięcia końcowej części (wygłosu), np. pol. *Internet*, *internetowy* → *i-*, sł. *elektronický* → *e-*, chociaż wyjątkowo można zauważyć ucięcie początkowej części (nagłosu), np. pol. *Internet* → *net(o)-*. Komponent jest zwykle wynikiem skrócenia wyrazu pojedynczego (np. pol. *informacyjny* → *info-*, sł. *onkologický* → *onko-*), ale pojawiają się też inne przypadki: skrócenie złożenia (np. pol. *break-dance* → *b-*) albo też nazwy dwuwyrazowej (np. pol. *techno [music]*¹¹ → *techno-*). Specyficznym przypadkiem jest polski bazoid *arbo-*, który jest wynikiem skrócenia dwóch wyrazów: *arthropod borne* → *arbo-*, oraz polski bazoid *base-*, którego pochodzenie można widzieć w angielskim skrócie *BASE* (z pierwszych liter wyrazów *buildings*, *antennas*, *spans*, *earth*, tzw. literowiec). Ponieważ mechanizm powstawania ostatnich dwóch bazoidów jest taki sam jak przy skrótowcach, można je uważać za komponenty skrótowe. Jednowyrazowe semizłożenia z zredukowanym komponentem inicjalnym są przejawem ekonomii wypowiedzi. Z takimi semizłożeniami mogą konkurować nazwy dwuwyrazowe, np. pol. *specprokurator* – *prokurator specjalny*, sł. *farmafirma* – *farmaceutická firma*. Można zakładać, że semizłożenia z pierwszym komponentem zredukowanym powstały na podstawie nazw dwuwyrazowych, chociaż niektóre nazwy dwuwyrazowe mogły powstać wtórnie, ew. w ogóle nie istnieją, np. pol. *wikiwandal* – **wikipedyczny wandal*, **wandal Wikipedii*. W tym przypadku semizłożenie zostało utworzone analogicznie, chodzi o tzw. analogiczną uniwerbizację (sł. *analogická univerbizácia*)¹².

11 W języku angielskim i polskim istnieje także jednowyrazowa nazwa *techno*.

12 Słowacki termin *analogická univerbizácia* por. w monografii *Slovotvorná adaptácia a kompozitnosť v slovenčine* (Ološtiak, Vojteková, Oriňáková 2018, 39).

3.6. Analogiczne tworzenie

Dla badanych rodzajów złożzeń typowe jest analogiczne, seryjne tworzenie, kiedy jedno złożenie (jego forma słowotwórcza) staje się wzorem dla całego szeregu wyrazów (np. pol. *cyber-*: *cyberromans*, *cyberatak*, *cyberkonwencja*, *cybermogila*, *cyberpunk*, *cybercmentarz*, *cyberrozмова* itd.; sł. *nano-*: *nanotechnológia*, *nanočastica*, *nanosekunda*, *nanoštruktúra*, *nanomateriál*, *nanovláknó*, *nanomotor* itd.). Choć zjawisko ponownego wykorzystywania modeli słowotwórczych nie jest nowe, z masowością tworzenia analogicznych konstrukcji można się spotkać przede wszystkim w ostatnich latach (Jadacka 2009, 123–125). Z badań przeprowadzonych w publikacji *Nowe słownictwo polskie...* (Smólkowa, red. 2010–2015) wynika, że największą liczbę analogicznych struktur można obserwować przy bazoidach *euro-* (65), *cyber-* (44), *bio-* (41), *e-* (39), *hiper-/hyper-* (31), *wideo-/video-* (27), *tele-* (22), *eks-*⁻¹ 'były, dawny, dymisjonowany (w nazwach zawodów, tytułów itp.)' (19), *ultra-* (18), *arcy-* (16), *foto-* (16), *auto-*⁻¹ 'czynność skierowana ku wykonawcy lub rezultat takiej czynności, odniesienie do własnej osoby, sam, własny' (15), *seks(o)-/sexy-* (13), *eko-* (12), *psycho-* (12), *nano-* (11), *ekstra-*⁻¹ 'nadmierzający, wyborny, niezwykły, najlepszy, wyjątkowy, z bardzo dobrą jakością, z nadzwyczajnymi cechami' (10), *porno-* (10).

4. Podsumowanie

Artykuł został poświęcony wyrazom złożonym z pierwszym komponentem pochodzenia obcego, który to nie może występować jako samodzielny wyraz, ale posiada znaczenie leksykalne (tzw. bazoid). Takie złożenia w językoznawstwie polskim i słowackim są różnie nazywane i interpretowane. Na podstawie typologii złożzeń i komponentów ich budowy słowotwórczej oraz ich rozumienia opracowanego w publikacjach słowackich lingwistów (Ološtiak, Vojteková, Oriňáková 2018; Ološtiak, Vojteková 2021) nazywa się ten typ złożzeń semizłożeniami (ze strukturą: bazoid + baza) i quasi-złożeniami (ze strukturą: bazoid + bazoid).

Udział złożzeń w językach słowiańskich pod wpływem internacjonalizacji i intelektualizacji języka w ostatnich dziesięcioleciach niewątpliwie rośnie. Analizowane rodzaje złożzeń przyczyniają się do zmiany charakteru słownictwa współczesnego języka słowackiego oraz polskiego i nie tylko. W ostatnich dziesięcioleciach można zauważyć wzrost liczby tych wyrazów, w związku z czym wiele z nich ma także neologiczny charakter. Materiału do badań dostarczają więc przede wszystkim korpusy narodowe i słowniki neologizmów, w mniejszym stopniu słowniki ogólne, te bowiem tylko do pewnego stopnia oddają zakres, w jakim dochodzi do poszerzania się leksyki danego języka.

Wśród badanego słownictwa znajduje się wiele terminów naukowych, wyrazów pochodzących z gwar środowiskowych i zawodowych oraz wyrazów potocznych. W dziedzinie ortografii można zauważyć wariantywność semizłożeń i quasi-złożeń, polegającą na pisowni bez łącznika i z łącznikiem (np. pol. *skibus/ski-bus*, sł. *galavečer/gala-večer*) oraz współwystępowanie nazw jedno- i dwuwyrazowych (np. pol. *skatepark/skate park*, sł. *ekoučebňa/eko učebňa*). Różne rodzaje wariantywności można obserwować także w bazoidach. Do najczęstszych należą: nieadaptowana – adaptowana postać ortograficzna (np. pol. *copymaster/kopyrajter*, sł. *aquatlon/akvatlon*), brak – obecność interfiksów (np. pol. *chemabrajza – chemosterylant*, sł. *karbamid – karbohydrát*), występowanie różnych interfiksów (np. pol. *pedometr – pedikiur/pedicure*, sł. *pedometer – pedikúra*).

Analizowane inicjalne bazoidy charakteryzuje obce pochodzenie i internacjonalny charakter, przy czym zapożyczenie bazoidów z języków obcych jest jednym ze sposobów ich konstytuowania. Z przeprowadzonych badań wynika, że w ramach inicjalnych bazoidów dominują bazoidy pochodzenia greckiego, angielskiego i łacińskiego. Większość analizowanych bazoidów można jednocześnie uważać za neologiczne komponenty.

Bazoid może zawierać morfem rdzenny w postaci zredukowanej (por. np. pol. *aluminium* → *alu-*, *apartamentowy* → *apart-*; *cybernetyka*, *cybernetyczny* → *cyber-*, *czekolada* → *czeko-*; *dokument*, *dokumentalny* → *doku-*)¹³. Najwyższy stopień skrócenia, który nie pojawia się zbyt często, można zauważyć przy polskich komponentach *b-*, *i-*, *e-* oraz przy słowackich komponentach *i-*, *e-*. Jednowyrazowym semizłożeniami z zredukowanym komponentem inicjalnym mogą konkurować nazwy dwuwyrazowe (np. pol. *specprokurator – prokurator specjalny*, sł. *farmafirma – farmaceutická firma*), przy czym te pierwsze są przejawem ekonomii wypowiedzi.

Semizłożenia i quasi-złożenia tworzone są analogiczne, seryjnie, a ich liczba wzrosła przede wszystkim w ostatnich latach. Z przeprowadzonych badań wynika, że najwięcej analogicznych struktur można obserwować przy polskich bazoidach *euro-*, *cyber-*, *bio-*, *e-* i *hiper-/hyper-*.

Bibliografia

- Bańko M., red., 2000 (t. 1, 2), *Inny słownik języka polskiego*, wyd. 1, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Buzássyová K., Jarošová A., red., 2006, *Slovník súčasného slovenského jazyka. A–G*, Bratislava: VEDA.
- Chruścińska K., 1976, *Nowe wyrazy złożone w języku polskiej prasy. 1. Formacje oparte na tematach rodzimych*, „Poradnik Językowy”, nr 10, s. 438–443.

¹³ Więcej przykładów oraz zasięg tego zjawiska por. Vojteková 2021, 71–73.

- Doroszewski W., red., 1958–1969 (t. 1–10, t. 11: *Suplement*), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna (t. 1–4), PWN (t. 5–11).
- Dubisz S., red., 2003 (t. 1–4), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Dubisz S., red., 2018 (t. 1–5), *Wielki słownik języka polskiego PWN*, Warszawa: PWN.
- Furdík J., 1993, *Slovotvorná motivácia a jej jazykové funkcie*, Levoča: Modrý Peter.
- Furdík J., 2004, *Slovenská slovotvorba (Teória, opis, cvičenia)*, Ološtiak M., red., Prešov: Náuka.
- Gruszczyński W., Bralczyk J., red., 2002, *Słownik gramatyki języka polskiego*, Warszawa: wsip.
- Grzegorzczkowska R., 1979, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, wyd. 3 popr., Warszawa: PWN.
- Grzegorzczkowska R., Puzynina J., 1999, *Rzeczownik*, w: Grzegorzczkowska R., Laskowki R., Wróbel H., red., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, wyd. 3 popr., Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, s. 389–468.
- Horecký J., Buzássyová K., Bosák J., red., 1989, *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*, Bratislava: VEDA.
- Jadacka H., 2001, *System słowotwórczy polszczyzny (1945–2000)*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Jadacka H., 2009, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Jarošová A., Buzássyová K., red., 2011, *Slovník súčasného slovenského jazyka. H–L*, Bratislava: VEDA.
- Jarošová A., red., 2015, *Slovník súčasného slovenského jazyka. M–N*, Bratislava: VEDA.
- Kurzowa Z., 1976, *Złożenia imienne we współczesnym języku polskim*, Warszawa–Kraków: PWN.
- Łachnik J., 2018, *Złożenia polskie – opis gniazdowy (charakterystyka strukturalna)*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Narodowy Korpus Języka Polskiego*. Wyszukiwarka korpusowa PELCRA, <http://www.nkjp.uni.lodz.pl/> [dostęp: 22.11.2021].
- Ochmann D., 2004, *Nowe wyrazy złożone o podstawie zdeintegrowanej w języku polskim*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Ološtiak M., Vojteková M., 2021, *Kompozitnosť a kompozícia: príspevok k charakteristike zložených slov na materiáli západoslovanských jazykov*, „Slovo a slovesnosť: časopis pro otázky teorie a kultury jazyka”, R. 82, nr 2, s. 95–117.
- Ološtiak M., Vojteková M., Oriňáková S., 2018, *Slovotvorná adaptácia a kompozitnosť v slovenčine*, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Pančíková M., 2008, *Rozvojové tendencie polskej a slovenskej lexiky na prelome tisícročia. Vybraná problematika. Substantíva*, Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.

- Sambor J., 1976, *Kompozycje rzeczownikowe dwunominalne i nominalno-werbalne w tekstach współczesnego języka polskiego*, w: Mayenowa M.R., red., *Semantyka tekstu i języka*, Wrocław: Ossolineum, s. 239–256.
- Skarżyński M., 2000, *Słownik przypomnień gramatycznych dla studentów filologii polskiej*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Slovenský národný korpus, prim-9.o-public-all, <https://bonito.korpus.sk/> [dostęp: 22.11.2021].
- Smółkowa T., red., 2010–2015 (cz. 1–6), *Nowe słownictwo polskie. Materiały z prasy lat 2001–2005*, Kraków: Wydawnictwo LEXIS Spółka z o.o.
- Sokolová M., Moško G., Šimon F., Benko V., 1999, *Morfematický slovník slovenčiny*, Prešov: Náuka.
- Szymczak M., red., 1978–1981 (t. 1–3), *Słownik języka polskiego*, wyd. 1, Warszawa: PWN.
- Szymczak M., red., 1996 (t. 1–3), *Słownik języka polskiego PWN*, wyd. 1 scalone, 2. dodruk, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Urbańczyk S., Kucala M., red., 1999, *Encyklopedia języka polskiego*, wyd. 3 popr. i uzupeł., Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum.
- Vojteková M., 2021, *Nové kompozitá s iniciálovými bázoidmi cudzieho pôvodu v poľštine*, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Waszakowa K., 2005, *Przejawy internacjonalizacji w słowotwórstwie współczesnej polszczyzny*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Żmigrodzki P., red., 2007–2021, *Wielki słownik języka polskiego PAN*, Kraków: Instytut Języka Polskiego PAN, <http://www.wsjp.pl> [dostęp: 22.11.2021].

Marta Vojteková – Doc. Mgr. PhD., polonistka, słowacystka, językoznawczyni, docent w Instytucie Studiów Środkowoeuropejskich Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie (Słowacja). Główne zainteresowania badawcze: językoznawstwo polskie i słowackie; językoznawstwo komparatystyczne – morfologia, słowotwórstwo, składnia, leksykologia, neologia, terminologia; leksykografia przekładowa i terminologiczna. Autorka 3 monografii: *Predložky v spisovnej slovenčine a poľštine* (2008), *Slovenské a poľské adjektívum z aspektu slovotvornej motivovanosti* (2016), *Nové kompozitá s iniciálovými bázoidmi cudzieho pôvodu v poľštine* (2021); autorka lub współautorka 8 podręczników oraz 6 słowników: *Latinsko-slovensko-poľský slovník anatomických termínov I, II, III* (2015, 2018, 2019), *Slovensko-poľsko-ruský slovník jazykovedných termínov I, II, III* (2019).



Socjodialektologia ilościowa Zróżnicowanie regionalne i społeczne regiolektu śląskiego na przykładzie żywności niemieckich zapożyczeń

Wstęp

Podstawą niniejszego artykułu jest projekt badawczy zrodzony w Katowicach w 2016 r. podczas VI Światowego Kongresu Polonistów¹. Od tamtego czasu został on zrealizowany, a jego główne wyniki opublikowane w dwujęzycznym tomie *Das Schlesische und seine Sprecher. Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w lekcie śląskim* (Hentschel, Tambor, Fekete 2022). Lingwistycznie centralne zagadnienie projektu stanowiło pytanie o żywotność zapożyczeń niemieckich w dzisiejszym „lekcie” (albo „regiolekcie”²) śląskim, tj. o stopień i zasięg ich używania. Wyniki badań przedstawione w niniejszym artykule³ (jego podstawę stanowi referat wygłoszony podczas VII Światowego Kongresu Polonistów w maju 2020) zostały już w pewnej mierze opisane w wymienionej monografii, uzupełniono je jednak o dodatkowe analizy i argumentację.

- 1 Projekt ten, noszący tytuł „Niemiecko-polskie ogólnojęzykowe paralelizmy leksykalne we współczesnym śląskim wariacie mówionym”, był finansowany przez Pełnomocnika ds. Kultury i Mediów (niem. Die Bundesbeauftragte für Kultur und Medien) w Bonn (Niemcy), a kierowany przez autora niniejszego artykułu. Badania prowadzono w kooperacji z Jolantą Tambor z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i jej zespołem. W tym miejscu kierownik projektu pragnie podziękować Kolegom z Katowic za współdziałanie i ogrom pracy włożonej w to przedsięwzięcie.
- 2 Por. wkład autora do panelu *Polska wspólnota językowa – jedność i różnorodność* w tomach kongresowych oraz Hentschel (2018).
- 3 Za pomoc w przygotowaniu polskiej wersji dziękuję Emilii Kubickiej z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Metoda, podstawa empiryczna

Na główne pytanie wspomnianego projektu zwrócił uwagę już Alfred Zaręba w 1961 r.:

Zapózyczenia wyrazowe z języka niemieckiego są w dialektach śląskich [sic!] znaczne. Odróżnić jednak musimy zapózyczenia okazjonalne, przejmowane przez ludność śląską dorywczo, co zrozumiałe na obszarach przez długi czas (do 1945 r.) dwujęzycznych [...], od zapózyczeń właściwych, zwykle całkowicie do systemu gwar śląskich przyswojonych (Zaręba 1961, 12).

Centralne miejsce w badaniach terenowych projektu zajmowała ankieta przeprowadzona wśród ok. 2 tys. respondentów. Oprócz danych leksykalnych zbierano w niej informacje socjobiograficzne⁴. Respondentów pytano m.in. o wiek i płeć oraz o częstotliwość używania zarówno śląskiego i polskiego, jak też niemieckiego. Jednym z wyników badań w tym kontekście było to stwierdzenie, że rozmiar dwujęzyczności polsko- względnie śląsko-niemieckiej wśród regularnie mówiących po śląsku jest mały, jeśli nie znikomy (Hentschel, Tambor, Fekete 2022, 53–63). Znaczy to, że jeśli dziś w ogóle obserwujemy regularne lub nawet tylko spontaniczne używanie poszczególnych zapózyczeń niemieckich, to tylko stosunkowo rzadko może to być wynikiem dwujęzyczności z niemieckim. U wielu mówiących po śląsku można dziś zaobserwować pewną spontaniczność, jeśli chodzi o używanie germanizmów. Ci sami ludzie czasem używają danego zapózyczenia niemieckiego, a czasem odpowiadającego mu znaczeniowo wyrazu z polskiego języka ogólnego (oba, co jasne, bywają adaptowane fonetycznie i ewentualnie morfologicznie) lub innego wyrazu synonimicznego, rodzimego z własnego lektu śląskiego albo z niestandardowego wariantu języka polskiego z innego regionu.

Obecnie używanie germanizmów leksykalnych na przemian z ekwiwalentami ogólnopolskimi w mowie śląskiej podlega procesowi stopniowego wypierania wielu starych zapózyczeń przez leksemy polskiego języka ogólnego. Jak zauważyła Jolanta Tambor (2006, 195): „udział słownictwa gwarowego w wypowiedziach osób posługujących się gwarą [lektem śląskim – G.H.] znacząco maleje, a germanizmy zanikają prawie zupełnie”. Nieformalna rygorystyczna kwantyfikacja („zanikają prawie zupełnie”) badaczki wzbudziła wątpliwości autora niniejszego artykułu i stała się zapłonem inicjującym wspomniany projekt, zrealizowany wspólnie z Tambor.

⁴ Ankieta socjobiograficzna dostępna jest na stronie Instytutu Sławistyki Uniwersytetu im. Carla von Ossietzkiego w Oldenburgu pod adresem: <https://bit.ly/3lqdEIp>, a leksykalna pod: <https://bit.ly/3T8AfoS> [dostęp: 19.10.2023].

Podstawy wątpliwości były następujące: przyglądając się np. tekstom w dwutomowej antologii zapisów lektu śląskiego wydanej przez Władysława Lubasia (1978 I, 1980 II), wprawdzie nie sposób nie zauważyć różnego rodzaju germanizmów, ale w żadnym wypadku nie występują one w nich masowo. Całkiem inny obraz rysuje się w nielicznie publikowanych współczesnych śląskich tekstach beletrystycznych: można tu wskazać powieść Szczepana Twardocha *Drach*, przełożoną na śląski przez Grzegorza Kulika, czy kryminały Marcina Melona, jak np. *Kōmisorz Hanusik*. Choć niewątpliwie występują w nich liczne paralele leksykalne do standardowego języka polskiego, fonetycznie i morfologicznie śląszczone, to jednak dużej liczby germanizmów nie można nie dostrzec. Oczywiście możliwe jest, że pisarze i tłumacze, propagatorzy śląskiego języka pisanego, świadomie kształtują język tekstów w sposób odmienny od polskiego i w tym sensie go historyzują, „reaktywując” słowa (być może) nieużywane już na co dzień, w tym germanizmy. To samo dotyczy licznych (nienaukowych) słowników, a dokładniej glosariuszy, tj. spisów specyficznych śląskich jednostek leksykalnych, zawierających wiele zapożyczeń z niemieckiego. Szczególną publikacją tego rodzaju jest *Ślónsko godka – ilustrowany słownik dla Hanysów i Goroli* Joanny Furgalińskiej (2010). W słowie wstępnym do swej pracy autorka nie pozostawia wątpliwości, że chce nie tylko zaprezentować używane dziś aktywnie słownictwo „nie-Ślązacom”, lecz także przypomnieć zapomniane słowa Ślązacom, tj. osobom mówiącym po śląsku (por. Hentschel, Tambor, Fekete 2022, 175)⁵.

Jednak zasadniczo wątpliwości co do zanikania i wypierania germanizmów przede wszystkim przez wyrazy z języka ogólnopolskiego być nie może, ponieważ śląski najpóźniej od ok. 80 lat, a na wschodzie Śląska od ok. 100 lat, znajduje się pod tzw. językiem-dachem⁶ polszczyzny ogólnej. W konkretnym akcie komunikacji wybór między leksykalnym germanizmem a ekwiwalentem z polskiego języka ogólnego może mieć różne przyczyny, np. związane z wiekiem. Starsi „rdzenni” Ślązacy mogą używać pewnych germanizmów w rozmowach ze znanymi im śląskimi rówieśnikami, natomiast w kontaktach z młodymi ludźmi, nawet znajomymi Ślązakami, preferować odpowiednie słowa polskie, na ogół zaadaptowane fonetycznie i morfologicznie. Na odwrót może być tak, że młodzi z rodzin od pokoleń mieszkających na Śląsku używają pewnych germanizmów w rozmowach z dziadkami i innymi przedstawicielami tego samego pokolenia, jeśli wiadomo, że między sobą posługują się lektem śląskim.

5 Podawane w odsyłaczach strony w tej książce odnoszą się do części polskiej. Część niemiecka ma osobną paginację. Treści na odpowiadających sobie stronach w obu częściach nie zawsze są identyczne, czasem znajdują się na stronach sąsiadujących.

6 Termin ten (niem. *Dachsprache*) zaproponował Heinz Kloss, por. podobnie Muljačić (1989).

W kontaktach z rówieśnikami jednak młodzi preferują zaadaptowane wyrazy z polskiego ogólnego. Bez wątpienia zmienność wyboru leksyki czasami może też być niemotywowana, przypadkowa.

Historyczny proces wypierania germanizmów jest gradualny. W mowie jednostki wyraża się w zmienności wyboru. W obliczu braku korpusu śląskich tekstów mówionych⁷ rodzi się pytanie, jak można ustalić aktualny udział zapożyczeń niemieckich w lekcie śląskim oraz wielkość i powody ewentualnych wahań. W omawianym projekcie zastosowano metodę, którą w językoznawstwie polskim zaproponował ok. 40 lat temu – razem z Danutą Gembiak – słynny poznański fonetyk Wiktor Jassem w monografii *Subiektywne prawdopodobieństwo wyrazów polskich* (Jassem, Gembiak 1980). Subiektywne prawdopodobieństwo mierzy się na podstawie ocen, czyli oszacowań częstotliwości używania danego słowa przez jednostkę-respondenta. Nie tylko wśród językoznawców (nie bardzo obeznanym z metodami ilościowymi) obserwuje się zastrzeżenia, czy deklaracje o częstotliwości używania elementów językowych można zrównać z częstotliwością używania „prawdziwą”. Gerd Hentschel, Jolanta Tambor i Istvan Fekete, odwołując się do Tanji Anstatt (2016), która przedstawia szczegółowe spojrzenie na rozwój oraz stan nowszych badań opartych na subiektywnej częstotliwości, w związku z tym piszą:

„Subiektywną” częstotliwość należy skonfrontować z „obiektywną” częstotliwością. Aby uzyskać wyniki dla tej ostatniej, w odniesieniu do słów lub ich form, niezbędne są badania korpusowe. Potrzebny jest korpus, a więc zbiór (szeroko rozumianych) tekstów pisanych i/lub mówionych, w których zliczane mogą być odpowiednie jednostki. W rozumieniu potocznym to, co „subiektywne”, wywołuje raczej negatywne konotacje (tzn. przyjmowane jest co najmniej sceptycznie), zaś to, co „obiektywne”, oceniane jest dodatnio, jako ideał, do którego winno się dążyć. Jednak takiemu podejściu nie można dać się zwieść: w badaniach częstotliwości występowania jednostek językowych obie perspektywy stanowią wypracowane naukowo metody, każda z zaletami i wadami, które – w porównaniu tych samych zjawisk i tych samych języków bądź jego odmian – dają zwykle zbieżne wyniki (Hentschel, Tambor, Fekete 2022, 181).

Poproszono więc prawie 2 tys. respondentów regularnie mówiących po śląsku o ocenę częstotliwości używania germanizmów leksykalnych w porównaniu z ekwiwalentnym wyrazem/wyrażeniem (por. Hentschel, Tambor, Fekete 2022, 266) z polskiego języka ogólnego. Oczywiście wyraźnie zwrócono uwagę, że chodzi o ich używanie wyłącznie wtedy, kiedy mówią po śląsku. Fragment takiej ankiety leksykalnej pokazuje tabela 1.

7 Zresztą korpus taki musiałby być bardzo duży, aby mógł stanowić podstawę do obszernego badania słownictwa.

Tabela 1. Fragment ankiety leksykalnej

SŁOWO W LEKCIE ŚLĄSKIM	CZĘSTOTLIWOŚĆ UŻYCIA Z PRZYPISANĄ WARTOŚCIĄ LICZBOWĄ							ODPOWIEDNIK W JĘZYKU POLSKIM OGÓLNYM
	1 GŁÓWNIIE	2 CZĘŚCIEJ	3 JEDNAKOWO CZĘSTO	4 RZADZIEJ	5 RZADKO	6 NIGDY, ALE ZNAM	7 NIGDY, BO NIE ZNAM	
ja (potwierdzenie)								tak
ancug								garnitur
luftować								wietrzyć
tasia, tasza								torba
bigłować								prasować
gruba								kopalnia

Skala ocen, jak widać na górnej poziomej osi, sięga od *głównie* (1) do *nigdy*, z konkretyzacjami *nigdy, ale znam* (śląskie zapożyczenie niemieckie) (6) oraz *nigdy, bo nie znam* (7), a więc od 1 do 7. W ten sposób przetestowano prawie 700 germanizmów uwzględnionych we wszystkich trzech popularnych nienaukowych słownikach śląskich: *Słowniku ślonskim* (<http://www.slovníkślaski.pl/>), glosariuszu do tomu *Ślązoki nie gęsi* (Szołtysek 2002) i wcześniej wspomnianym słowniku Furgalińskiej (2010). Badany zbiór nie uwzględnia dużej liczby zapożyczeń niemieckich notowanych wyłącznie w trzeciej z wymienionych prac, której autorka *explicite* wyraża ambicję reaktywacji zapomnianej leksyki śląskiej.

Tereny, na których zbierano dane i które były rozróżniane w późniejszych analizach, podzielono na siedem regionów (zob. mapa 1).



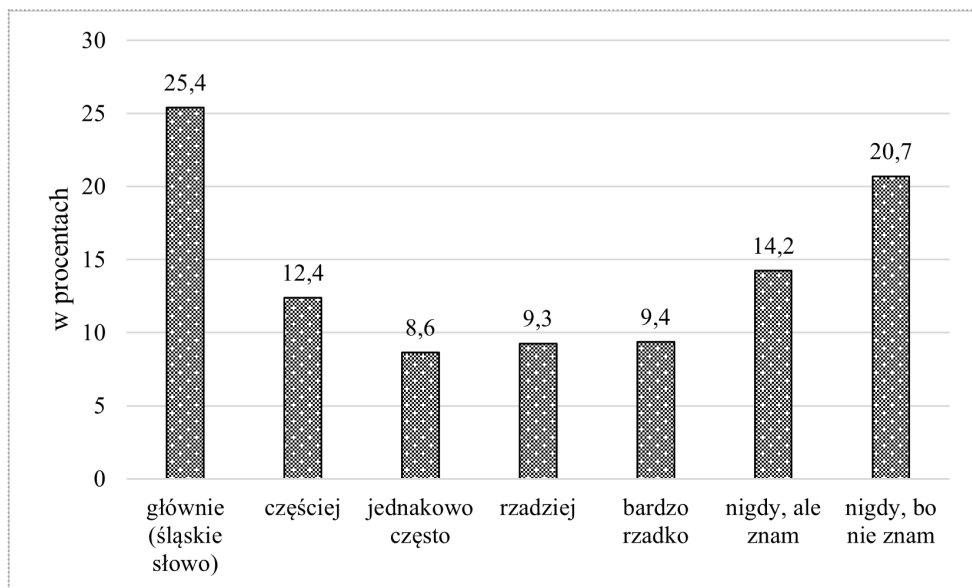
Mapa 1. Regiony, w których przeprowadzono badania ankietowe

Analizy ilościowe

Analizy ilościowe⁸ rozpoczną od podania ogólnych wyników kwantytatywnych. Pierwsze pytanie dotyczy oczywiście tego, ile z prawie 700 analizowanych zapożyczeń jest jeszcze powszechnie używanych lub odwrotnie: ile już wyszło z użycia. Na wstępie trzeba stwierdzić, że w wypadku każdego z badanych zapożyczeń przynajmniej paru respondentów zadeklarowało, że używają go ciągle, a przynajmniej paru innych, że tych samych zapożyczeń w ogóle nie znają. Na tym tle ciekawa jest następną obserwacja: zebrano

ok. 2 tys. ocen dla każdego z 700 germanizmów, co daje ich łącznie 1,5 mln. Najczęstsze, tj. relatywnie najczęstsze, oceny brzmiały: *głównie* albo *nigdy, bo nie znam* – a zatem były to wskazania skrajne. Inne oceny, leżące pomiędzy nimi, co prawda też występowały, ale wyraźnie rzadziej. Do pewnego stopnia odzwierciedla to wykres 1.

Wykres 1. Oceny częstotliwości używania pojedynczych jednostek



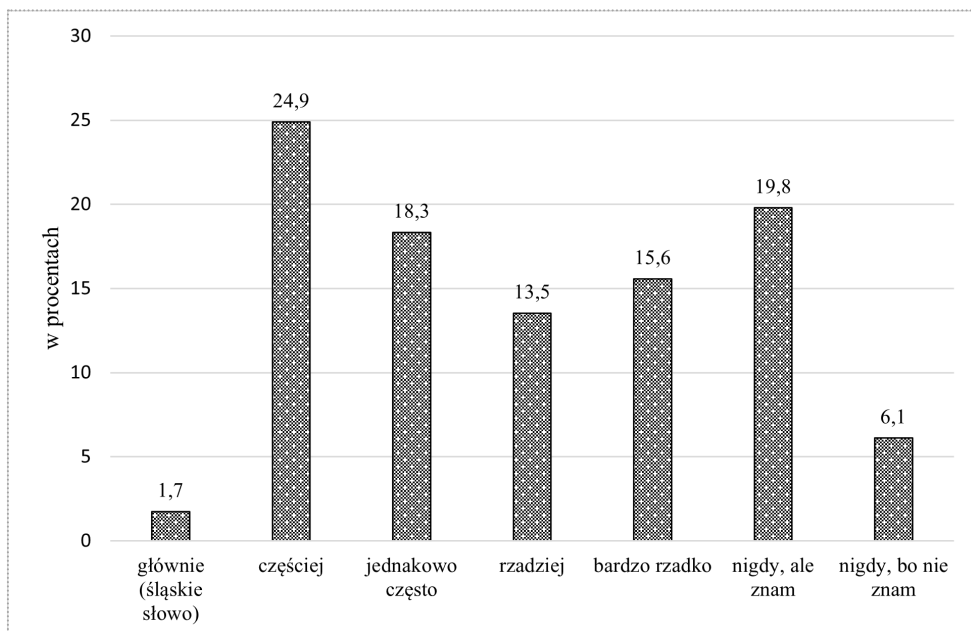
Jak widać, w całości badania odpowiedź *głównie* (1) stanowi nieco więcej niż jedną czwartą, odpowiedź *nigdy, bo nie znam* (7) niewiele ponad jedną piątą wszystkich odpowiedzi. Oceny pomiędzy występują znacznie rzadziej. Panuje więc pewna tendencja, że mówiący po śląsku używa⁹ germanizmu, jeśli go zna – jest to jednak tendencja, nie twarda reguła.

W jaki sposób można wobec takiej tendencyjnie bipolarnej dystrybucji ocen ustalić, jaka część germanizmów się utrzymała, a jaka nie? Znana filologom jeszcze z matematyki szkolnej średnia arytmetyczna w tej sytuacji okaże się niezbyt pomocna. Statystyka preferuje tu inny wskaźnik centralnej tendencji,

- 8 W tym miejscu staram się podawać jak najmniej konkretnych liczb i odsyłam do szczegółowych opisów wyników badania w publikacji Hentschel, Tambor, Fekete (2022).
- 9 Wszelkie twierdzenia i wnioski dotyczące częstotliwości użycia germanizmów przez mówiących po śląsku formułuję, powołując się na wyniki badań, jednak z powodów stylistycznych nie zawsze powtarzam, że chodzi o ocenę częstotliwości używania omawianych leksemów.

mianowicie medianę. Co wyraża mediana w tym wypadku? Zilustruję to, nieco upraszczając, na podstawie wykresu 2.

Wykres 2. Zaokrąglona mediana pojedynczych germanizmów



Widać, że dla dwóch piątych testowanych zapożyczeń mediana ma wartości: *bardzo rzadko* (5), *nigdy, ale znam* (6) albo *nigdy, bo nie znam* (7) – są to trzy słupki z prawej. Przeciwnie rzecz biorąc, tych germanizmów używa się więc co najwyżej *bardzo rzadko*. Faktycznie można zaobserwować tendencję do wychodzenia z użycia znacznej części zapożyczeń, czyli przynajmniej częściowo potwierdza się stara hipoteza o zaniku germanizmów leksykalnych w lekcie śląskim. Z drugiej zaś strony trzy słupki z lewej świadczą o tym, że więcej niż dwie piąte zapożyczeń jest jeszcze w znacznym stopniu używanych, przynajmniej nie *rzadziej* niż ich ogólnopolskie ekwiwalenty – *jednakowo często* (3) przez prawie jedną piątą badanych – albo nawet *częściej* niż ekwiwalenty leksykalne z polskiego ogólnego – *głównie* (1) lub *częściej* (2) przez ponad jedną czwartą.

Podsumowując, można w uproszczeniu stwierdzić, że prawie połowa germanizmów śląskich wyszła z użycia albo zbliża się do tego, druga połowa jednak wykazuje znaczny stopień żywotności, jedna czwarta nawet wysoki (szczegółowo: Hentschel, Tambor, Fekete 2022, rozdz. 5.1.).

Rodzi się więc bardziej konkretne pytanie o to, czy i w jakim stopniu ta zmienność wynika z różnic regionalnych. Jeśli chodzi o najbardziej ogólną obserwację, czy zapożyczenia niemieckie w pewnych regionach Śląska przeciętnie są używane częściej niż w innych, to trzeba stwierdzić, że różnice są nieznaczne. Pewien wyjątek stanowi region Wodzisław, gdzie żywotność testowanych germanizmów leksykalnych jest widocznie słabsza niż w pozostałych. Regiony Opole i Gliwice natomiast wykazują odmienne tendencje. W obu zapożyczenia mają jeszcze ogólnie najwyższy stopień żywotności, ale różnice w stosunku do innych czterech regionów (oprócz Wodzisławia) nie są duże.

Ogólne wyniki dla całego Śląska czy nawet dla wyróżnionych siedmiu regionów oczywiście nie stanowią dokładnego odzwierciedlenia stanu faktycznego. Ciekawe jest pytanie, jak w każdym z tych regionów przedstawia się sytuacja poszczególnych germanizmów, czyli czy są one typowe dla tych obszarów. Aby to sprawdzić, ustalono hierarchię, tj. rangę testowanych zapożyczeń, i to dla każdego regionu z osobna. Rangę słowa ustala się na podstawie mediany i dodatkowo średniej arytmetycznej. Dzięki tym wartościom można było wyliczyć rozpiętość rang, tj. różnicę między najwyższą i najniższą rangą w każdym z regionów.

Korzystając z siedmiu regionalnych tabel rang germanizmów, cały zbiór zapożyczeń można przynajmniej bardzo ogólnie podzielić na dwie grupy: regionalnie stabilne i regionalnie niestabilne. Wśród stabilnych zapożyczeń można wyróżnić dwie podgrupy: te, które faktycznie we wszystkich regionach są powszechnie używane, oraz te, które są powszechnie nieużywane w żadnym z regionów.

Wyniki analizy ukazuje tabela (zob. tabela 2) z trzema przykładami stabilnie używanych i trzema stabilnie nieużywanych zapożyczeń. W jej górnej połowie znajdują się zapożyczenia *ja* (potwierdzenie), które prawie wszędzie ma pierwszą rangę (*r*) subiektywnego prawdopodobieństwa używania, oraz *brele/bryle* i *luftować*, których również powszechnie używa się (bardzo) często we wszystkich regionach, tj. przynajmniej częściej niż ekwiwalentów z języka ogólnopolskiego. Oprócz rangi świadczą o tym również niskie mediany, tj. 1 i 2. W dolnej połowie zestawienia umieszczono natomiast zapożyczenia *ajzynbanioł*, *blindar* i *fakla* – nigdzie nieużywane. Istotna jest ostatnia kolumna, obrazująca rozpiętość (rozp.) rang, która w obu częściach tabeli jest niższa niż 50.

W kolejnym zestawieniu (tabela 3) obraz wartości jest odmienny – rozpiętość rang używania zapożyczeń niemieckich jest bardzo wysoka i wynosi ponad 400. Przeciętnie, tj. w skali całego Śląska, zapożyczenia niemieckie zebrane w tym zestawieniu są używane najwyżej bardzo rzadko. W pojedynczych re-

Tabela 2. Germanizmy o małej wariancji regionalnej

JEDNOSTKA	RANGA OGÓLNA	MEDIANA OGÓLNA	RANGA (R) W REGIONACH							ROZP.
			OP	RYB	WODZ	KAT	BYT	GLI	TY	
<i>ja</i> (potwierdzenie) <i>tak</i>	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
<i>brele/bryle</i> <i>okulary</i>	5	1	27	17	16	9	5	11	19	22
<i>luftować</i> <i>wietrzyć</i>	23	2	26	18	17	36	49	42	40	32
*** TRZY POWSZECHNIE UŻYWANE GERMANIZMY O MAŁEJ WARIANCIJ REGIONALNEJ ***										
*** TRZY (PRAWIE) ZAPOMNIANE GERMANIZMY O MAŁEJ WARIANCIJ REGIONALNEJ ***										
<i>ajzymbaniok</i> <i>kolejarz</i>	672	7	655	664	667	662	664	664	666	12
<i>blindar</i> <i>ślepa kiszka</i>	680	7	661	669	648	677	671	659	682	34
<i>fakla</i> <i>pochodnia</i>	667	7	646	676	649	651	654	630	658	46

gionach jest jednak zupełnie inaczej: tam należą one do 100 lub 200 najbardziej żywotnych. Odpowiednie wartości „minimalne” w tabeli wytluszczono. Zilustrowano to dla dwóch regionów, które są, jak już powiedziano, w pewnym sensie przeciwstawne: dla opolskiego i wodzisławskiego. W opolskim np. zapożyczenia *waszkuchnia*, *kafyj* i *ajmer/ajmro* są w opinii respondentów używane dość często. W Wodzisławiu natomiast często używa się wyrazów *sznuptabaka*, *pultok/putek* i *glaska*. W innych regionach wartości rozpiętości są niekiedy stosunkowo bliskie, tj. bliżej im do wartości minimalnych w Opolu czy w Wodzisławiu (podano je kursywą) niż do wartości maksymalnych (podkreślonych), por. *waszkuchnia* w Opolu z jednej strony i Gliwicach oraz nawet w Wodzisławiu z drugiej czy *pultok/putek* w Wodzisławiu z jednej strony i w Rybniku z drugiej. Obserwuje się nieraz pewną gradację rozpiętości, np. dla słowa *waszkuchnia* ($75 < 264 < 313 < 403 < 416 < 445 < 552$; zob. też poniżej o mapowaniu). Przykłady te w każdym razie pokazują, że w wypadku różnic i podobieństw w zakresie żywotności poszczególnych germanizmów rolę odgrywa m.in. konstelacja geograficzna, tj. dystans lub sąsiedztwo/bliskość.

Oczywiście podział zapożyczeń na grupy na podstawie wielkości rozpiętości rang, czyli szacowanej częstotliwości użycia, jest w pewnej mierze umowny. Za pomocą metod ilościowych jest jednak możliwe ustalenie progów wartościowych

Tabela 3. Germanizmy o dużej wariancji regionalnej

JEDNOSTKA	RANGA OGÓLNA	MEDIANA OGÓLNA	RANGA (R) W REGIONACH							ROZP.
			OP	RYB	WODZ	KAT	BYT	GLI	TY	
<i>waszkuchnia</i> <i>kuchnia do prania</i>	436	5	75	403	313	<u>552</u>	445	264	416	477
<i>kafjy</i> <i>kawa</i>	419	5	59	<u>585</u>	473	436	390	427	522	526
<i>ajmer/ajmro</i> <i>wiadro</i>	656	7	178	654	631	657	651	590	<u>675</u>	497
<i>sznuptabaka</i> <i>tytoń do wążchania</i>	448	5	<u>574</u>	231	142	475	519	489	482	432
<i>pultok/putek</i> <i>indyk</i>	582	6	627	297	217	620	<u>655</u>	556	474	438
<i>glaska</i> <i>szklanka</i>	607	6	582	404	179	632	615	<u>656</u>	600	477

w kontinuum gradacji¹⁰. Podkreślić należy, że grupa o małej rozpiętości rang obejmuje ok. 250 zapożyczeń, tj. nieco więcej niż jedną trzecią analizowanych. Zapozyczenia o małej rozpiętości jednak nic nie mówią o różnicach między siedmioma podregionami – słowa te bowiem są powszechnie używane wszędzie lub nieużywane nigdzie. W dalszej analizie nie zostaną więc uwzględnione.

Całkiem inaczej sprawa przedstawia się w grupie germanizmów o dużej rozpiętości rang, co ilustruje tabela 4¹¹. W zestawieniu tym ukazano wartości współczynnika korelacji, w tym wypadku w wariancie tzw. rho Spearmana (Sprm-Rho). Teoretycznie współczynnik ten może przyjąć wartość od 0 do 1. W wypadku wartości blisko 1 można by mówić prawie o identyczności. Tak właśnie jest w wypadku regionów Wodzisław i Rybnik z jednej strony oraz Bytom i Katowice z drugiej (obie wartości wytłuszczone). W wypadku wartości bliskich zeru elementy w parach, w naszym wypadku regiony, nie miałyby ze sobą nic wspólnego. Takich par jednak tu nie ma. Najniższa wartość jest bliska 0,5. Znaczy to, że najsłabszy związek między regionami obrazuje wartość na środku skali, tj. związek ten nie jest ani silny, ani słaby. Takich par (powiedzmy

10 Szczegółowo metody te opisano w Hentschel, Tambor, Fekete (2022, 270–282).

11 Przedstawione w niej wartości są inne niż w odpowiadającej jej tabeli w Hentschel, Tambor, Fekete (2022, 282). W monografii wzięto bowiem pod uwagę wszystkie testowane zapożyczenia, tj. również te, które we wszystkich siedmiu regionach są stabilnie używane lub nieużywane. Tu jednak, jak wyjaśniono, zostały uwzględnione wyłącznie te germanizmy, które zasadniczo wykazują wyrażniejszą rozpiętość rang. Tym samym zaprezentowane tu wyniki dokładniej odzwierciedlają różnice i podobieństwa między regionami.

z wartością poniżej 0,6) jest kilka (oznaczono je kursywą), a najniższą wartość odnotowano dla konstelacji Opole–Wodzisław.

Tabela 4. Korelacje między regionami

SPRM-RHO	OPOLE	RYBNIK	WODZISŁAW	KATOWICE	BYTOM	GLIWICE	TYCHY
OPOLE	1						
RYBNIK	0,529	1					
WODZISŁAW	0,484	0,912	1				
KATOWICE	0,535	0,666	0,509	1			
BYTOM	0,604	0,712	0,567	0,941	1		
GLIWICE	0,738	0,814	0,684	0,821	0,861	1	
TYCHY	0,555	0,802	0,697	0,853	0,863	0,835	1

Nie wchodząc w szczegóły interpretacji danych przedstawionych w ostatniej tabeli, bardziej plastycznie wymienione podobieństwa i różnice między regionami można ukazać za pomocą drzewa, czyli – jak się mówi w statystyce – dendrogramu (por. wykres 3). Obok tabeli 4 wykres ten, przedstawiający tzw. analizę skupień, pokazuje – po pierwsze – że najbardziej od innych regionów odróżnia się Opole. Trzeba podkreślić, że skala pozioma na wykresie (od 0 do 25) odzwierciedla rozmiar różnic między regionami, a węzeł odróżniający Opole od innych regionów znajduje się w punkcie 25 tej skali. Po drugie, na wykresie widać, że wśród pozostałych sześciu regionów Rybnik i Wodzisław razem zajmują osobne miejsce – węzeł oddzielający te dwa od czterech pozostałych regionów znajduje się ok. punktu 18. Wodzisław i Rybnik są do siebie bardzo podobne, oba znajdują się pod wspólnym bardzo niskim węzłem końcowym w drzewie ok. punktu 2 skali. Po trzecie widać, że Katowice i Bytom również figurują pod wspólnym węzłem końcowym, jeszcze niższym niż wypadku Rybnika i Wodzisławia (mianowicie ok. punktu 1) – ich tabele rang są prawie identyczne. Tychy z jednej strony, a Gliwice z drugiej zajmują miejsca przejściowe, ale oba są znacznie bardziej podobne do Bytomia i Katowic (węzły w punktach 6 i 7) niż do trzech pozostałych regionów (Rybnika i Wodzisławia, a tym bardziej Opola).

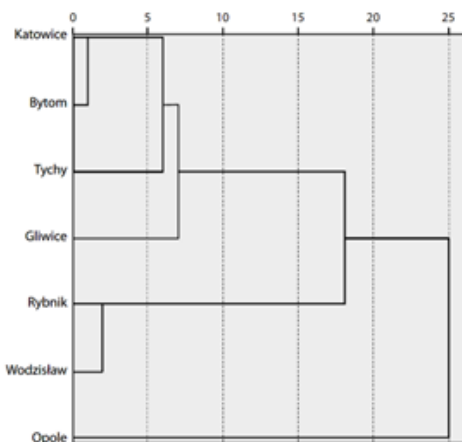
Przedstawiony tu model nie ukazuje – co należy podkreślić – ogólnego, przeciętnego rozmiaru żywotności zapożyczeń w siedmiu regionach w całości, lecz podobieństwa i różnice w częstotliwości używania poszczególnych germanizmów. Wrócimy do niego po krótkim ekskursie na temat roli wieku respondentów.

Wiek jest tylko jednym z kilku relewantnych czynników socjobiograficznych, tj. parametrem raczej socjologicznym czy socjolingwistycznym, rozróż-

nienie regionów natomiast geograficznym, tj. bliższym dialektologii. Z wielu czynników socjobiograficznych, które (do pewnego stopnia) grają rolę w żywotności zapożyczeń niemieckich w lekcie śląskim (por. Hentschel, Tambor, Fekete 2022, 282–290), wiek jest istotny pod tym względem, że mowa starszych respondentów ogólnie odzwierciadla starszy stan rozwoju języka, a młodych – nowszy. Jak już wspomniano, zwykle przypuszcza się, że żywotność zapożyczeń niemieckich jest wyższa w starszym pokoleniu

Statystycznie znów można tę hipotezę sprawdzić na podstawie wyliczenia współczynników między oceną żywotności zapożyczeń z jednej strony a rokiem urodzenia z drugiej¹². Korelację między oceną prawdopodobieństwa użycia poszczególnych germanizmów a rokiem urodzenia ilustruje się za pomocą histogramu i już znanego pojęcia współczynnika. Na wykresie 4 oś pionowa ukazuje liczbę zapożyczeń o pewnej wartości współczynnika, a oś pozioma (orientacyjne) wartości współczynnika.

Jak zinterpretować ten wykres? Najważniejsze jest to, że korelacja między wiekiem i prawdopodobieństwem używania zapożyczeń jest stosunkowo słaba (por. poniżej). Świadczy o tym fakt, że ostatni (i niski – ze względu na małą liczbę zapożyczeń) słupek po prawej stronie histogramu znajduje się przy wartości nieco powyżej 0,5. Owszem, bardzo silnych korelacji w sensie statystycznym nie należało oczekiwać. Gdyby współczynnik dla danego zapożyczenia wynosił ponad 0,9, znaczyłyby to, że występuje ono raczej jedynie w mowie starszych ludzi (w dodatku bardzo wielu z nich przy – jak w wypadku naszej analizy – zrównoważonym udziale pokoleń). W tej analizie średnia korelacja z wartością ok. 0,2 (dokładnie 0,196), oznaczona na wykresie drugą od lewej czarną pionową linią <2>, jednoznacznie świadczy o bardzo słabym ogólnym związku między wiekiem i żywotnością zapożyczeń. W najlepszym wypadku dla zapożyczeń po prawej stronie trzeciej od lewej czarnej linii <3>, ze współczynnikiem od ok. 0,35, można stwierdzić nieco większą tendencję do używania ich

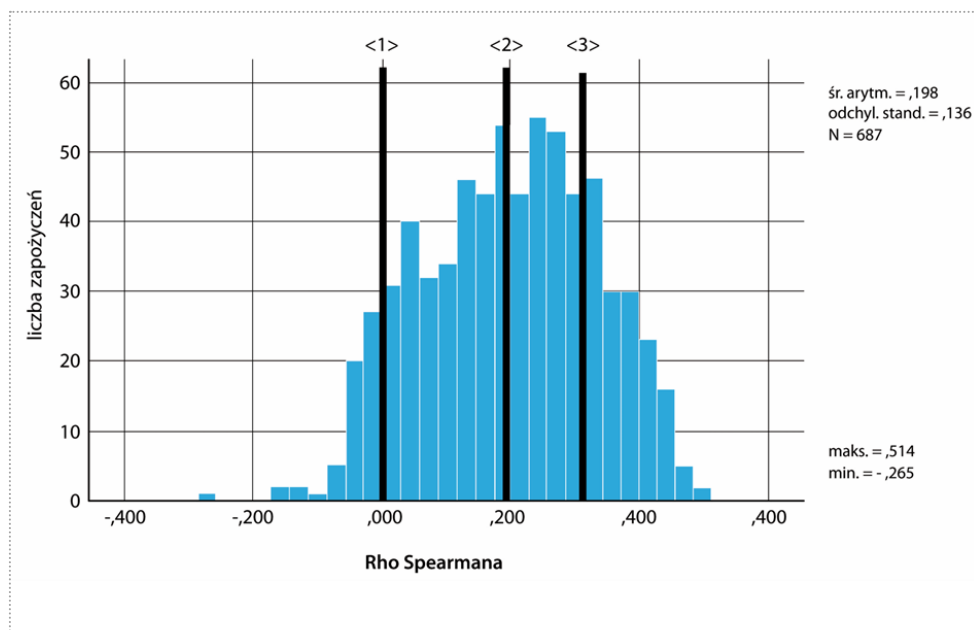


Wykres 3. Dendrogram klastrow regionów

12 Na marginesie należy dodać, że ogólnie udział poszczególnych pokoleń w ankiecie jest zrównoważony. Tylko grupa respondentów w wieku powyżej 65 lat jest nieco mniej liczna od pozostałych trzech, obejmujących po 15 roczników.

przez starszych ludzi. Taką wartość współczynnika obserwuje się tylko w wypadku 15% badanych jednostek. Dla znacznej większości związek między wiekiem i używaniem zapożyczeń jest znikomy lub żaden.

Wykres 4. Korelacja wiek – częstotliwość użycia zapożyczeń



Poza tym wykres ten zawiera jeszcze jedną ciekawą informację. Wyżej (przy omówieniu podobieństw i różnic między regionami) była mowa o tym, że współczynniki korelacji przybierają wartości między 0 i 1. Nie oddaje to dokładnego stanu rzeczy – jest to informacja prawdziwa tylko wtedy, kiedy abstrahujemy od znaków plus czy minus przed daną wartością. Dla relacji między regionami nie grało to żadnej roli, ponieważ odnotowano tylko pozytywne wartości współczynników. Tu jednak dla ok. 50 zapożyczeń wyliczyliśmy współczynnik negatywny, co widać po lewej stronie pierwszej z lewej czarnej linii <1>. Owszem, wartości w tych i tak rzadkich wypadkach są niewielkie, statystycznie nieistotne. Mimo wszystko trzeba zwrócić uwagę na to, że gdybyśmy mieli zapożyczenia z wartościami blisko minus 0,5, byłyby to zwykłe zapożyczenia typowe dla mowy młodego pokolenia. Ale takich zapożyczeń widocznie w ogóle nie ma. Badane jednostki są z reguły albo typowe dla mowy starszych ludzi (to wyraźnie mniejsza część zapożyczeń) albo brak znaczącej zależności między ich używaniem a wiekiem respondentów. To ostatnie stwierdzenie dotyczy znacznej większości zapożyczeń.

W związku z rolą wieku w używaniu germanizmów należy jeszcze dodać, że tak opisaną sytuację obserwuje się we wszystkich uwzględnionych regionach – nie wszędzie w identycznej mierze, ale w bardzo podobnej.

Dialektologia – geografia – kartografia

W centrum dialektologii powinna stać geografia języka („wewnętrzna”), na co zwrócił uwagę już nestor polskiej dialektologii Kazimierz Nitsch (1957, 7). Wyraża się to w wydawaniu atlasów dialektologicznych, małych i dużych. Te ostatnie, mimo wielotomowej objętości nieraz nazywają się „małymi” (np. MAGP), ponieważ mogłyby być jeszcze obszerniejsze. Na mapach dialektologicznych centralną funkcję pełnią izoglosy (lub konkretniej: izofony, izomorfy i izoleksy), tj. linie oznaczające, że po jednej ich stronie pewna zmienna językowa jest realizowana przez wariant A, a po drugiej – przez wariant B (terytoria, w których A i B występują obok siebie, tj. tereny przejściowe, oznacza się liniami pomocniczymi).

W czasach tzw. dezintegracji gwar (por. ostatnio Rak 2021a; 2021b) izoglosy tego typu są jednak znacznie mniej przydatne, ponieważ w mobilnym i w mniejszym lub większym stopniu zurbanizowanym społeczeństwie, jak np. w omawianym tu śląskim, konkurencyjne wartości zmiennych językowych (w naszym wypadku słowa śląskie niemieckiego lub ogólnopolskiego pochodzenia) występują prawie wszędzie, w mowie wielu jednostek (zależnie od sytuacji komunikacyjnej), ale w różnym stopniu w podregionach i w podgrupach społecznych lub właśnie poszczególnych jednostek.

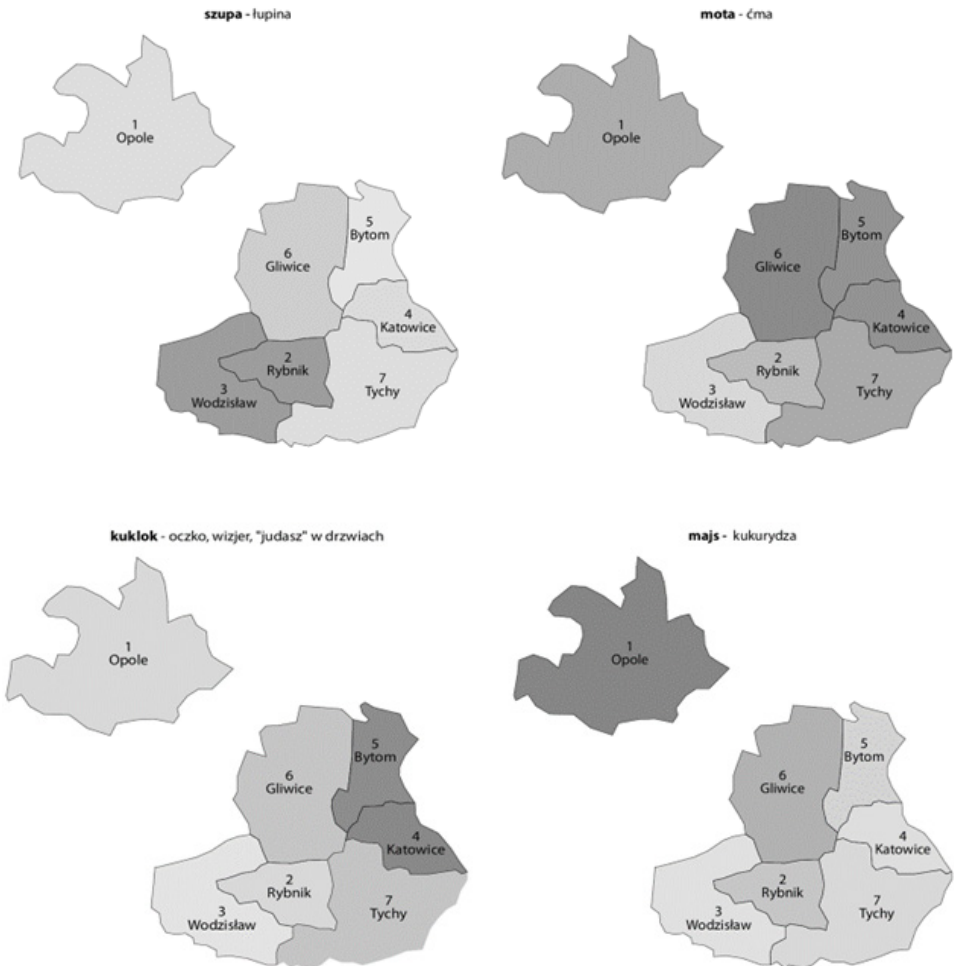
W opisywanym tu przypadku należało zastosować inny rodzaj map. Dany teren można podzielić na podstawie kryteriów pozajęzykowych, np. według najważniejszych regionów (w naszym wypadku wspomnianych siedmiu), powiatów i gmin lub na całkowicie abstrakcyjne kwadraty siatki topograficznej (uwzględniając szerokość i długość geograficzną)¹³. W niniejszym studium dla każdego niemieckiego zapożyczenia leksykalnego obliczono subiektywne prawdopodobieństwo jego użycia w siedmiu regionach, i to w porównaniu z prawdopodobieństwem użycia synonimicznego określenia polskiego pochodzenia (lub kilku takich synonimów, których jednak nie rozróżniano)¹⁴. Taką wartość można przedstawić kartograficznie dla poszczególnych regionów np. za po-

13 Wybór właściwego kryterium podziału, zwłaszcza stopień dyferencjacji, zależy również od środków przeznaczonych na pozyskiwanie danych podczas badań terenowych, tj. od objętości materiału.

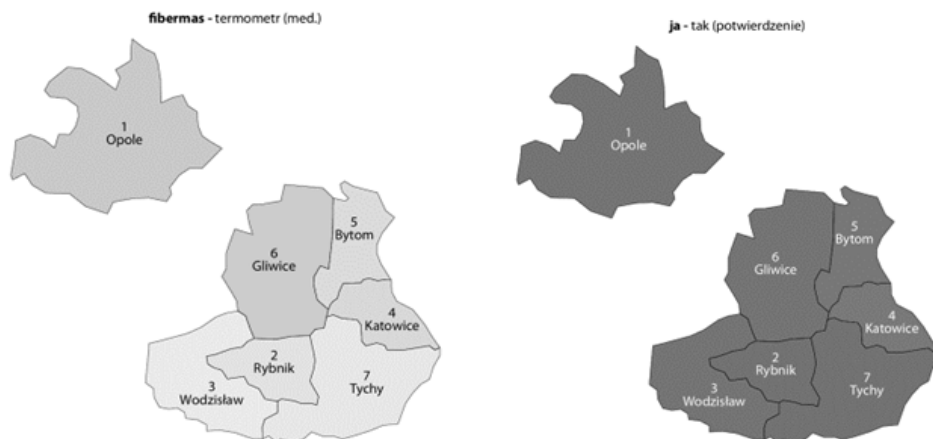
14 Słownik częstotliwości użyc w sensie subiektywnego prawdopodobieństwa używania analizowanych zapożyczeń, z podziałem na poszczególne regiony, zawiera publikacja Hentschel, Tambor, Fekete (2021).

mocą różnych odcieni szarości¹⁵ i to w formie elektronicznej. Przykładem takiego rozwiązania są poniższe mapy (2–7) ukazujące wybrane zapożyczenia niemieckie w lekcie śląskim – im ciemniejszy odcień szarości, tym dane zapożyczenie jest częściej używane.

Mapy 2–7. Subiektywne prawdopodobieństwo używania zapożyczeń niemieckich *szupa*, *mota*, *kukłok*, *majs*, *fibermas*, *ja* w lekcie śląskim



15 Jeśli dla danej zmiennej językowej należy wyróżnić więcej niż jedną wartość czy cechę, takie przedstawienie graficzne będzie z natury rzeczy bardziej złożone.



Komputerowa prezentacja mapowania zjawisk językowych daje nie tylko „fizyczną” możliwość stworzenia z „małego” atlasu dialektalnego większego¹⁶, ale też pozwala na interaktywne korzystanie z niego w Internecie. Po tę ostatnią możliwość sięgnięto, tworząc dla niemieckich zapożyczeń w śląszczyźnie mapę termiczną (ang. *heatmap* – por. Fekete, Hentschel 2022)¹⁷.

Podsumowanie

W zaprezentowanych analizach i w opisach proponowanych przez Hentschela, Tambora i Fekete (2022), których praca stanowi podstawę niniejszego tekstu, szeroko korzystano z metod kwantytatywnych, już bardzo rozpowszechnionych w socjolingwistyce. O tym, że nowoczesna dialektologia może skorzystać przynajmniej metodologicznie ze zwrócenia się ku socjolingwistyce, dyskutuje się w polskim językoznawstwie od dziesięcioleci (por. np. Dunaj 1986). Maciej Rak (2021a, 176) z jednej strony wyraża opinię, że dialektologia *de facto* współcześnie funkcjonuje jako subdyscyplina socjolingwistyki, z drugiej zaś ubolewa nad tym, że dialektolodzy (polscy) w dydaktyce przekazują wiedzę dotyczącą stanu gwar z pierwszej połowy XX w., i to mając świadomość zmian społecznych na polskich wsiach (po drugiej wojnie światowej „rewolucyjnych”, zob. Rak 2021b, 273), jak i dezintegracji gwar wiejskich albo nawet ich stopniowego zaniku w Polsce (por. Karaś 2015) i w dużej części Europy.

16 Jeśli „mały” atlas dialektów polskich (МАСР) obejmuje 13 tomów w wersji papierowej, ile w takim razie należałoby oczekiwać w wypadku dużego?

17 Interaktywna mapa zapożyczeń, której nie da się odzwierciedlić w publikacji drukowanej, jest dostępna bezpłatnie na stronie: <https://bit.ly/49YSYCV> [dostęp: 19.10.2023].

Znaczy to – po pierwsze – że tradycyjna i jakoby „niehistoryczna”¹⁸ dialektologia dziś coraz bardziej implicytnie rozwija się w kierunku dialektologii historycznej. Wiadomo, że *Słownik gwar polskich* (SGP 1977–), który do dzisiaj ukazał się do litery H, czyli zawiera mniej więcej jedną trzecią planowanej objętości, i jego kartoteka (materiałowo zamknięta) nie odzwierciedlają sytuacji leksykalnej w gwarach i dialektach polskich pod koniec XX / na początku XXI w., a raczej stan rzeczy z końca XIX w. i pierwszych pięciu–sześciu dziesięcioleci XX wieku. Sugerując się dotychczasowym tempem ukazywania się poszczególnych tomów, ostatniego należałoby się zapewne spodziewać ok. 2100 roku. Nie znaczy to jednak, że tak pojęta i praktykowana dialektologia czy SGP są dziś zbędne. Słownik ten odzwierciedla bowiem słownictwo gwar polskich przed procesem obszernej dezintegracji i tym samym jest głównym źródłem leksykograficznym dla ostatniego okresu, w którym wieś polska była jeszcze miejscem ze stosunkowo stabilną konstelacją społeczną, z ludnością, której głównym zajęciem było rolnictwo i wiejskie rzemiosło. Postępujący od kilku dziesięcioleci proces dezintegracji gwar jest tylko odbiciem faktu, że tzw. prototypowa wieś zanika (por. Kurek 2021). Abstrahując od ogromnej migracji wewnętrznej w tużpowojennej Polsce, obecnie zachodzi w niej (z pewnym opóźnieniem w stosunku do zachodnich krajów) powszechna w Europie Środkowej urbanizacja. Mieszkańcy wsi, tj. ludzie z korzeniami wiejskimi, pracują w miastach albo tam się uczą, ludzie z korzeniami miejskimi przenoszą się na wieś itd. A umożliwiają to rozbudowa szlaków komunikacyjnych i powszechna motoryzacja. Oczywiście procesy te przebiegają różnie w różnych regionach. W odniesieniu do obecnej sytuacji językowej na wsi w polskim językoznawstwie mówi się nie tyle o gwarach wiejskich, ile o „języku wsi” albo „języku mieszkańców wsi” w sensie „trzeciej jakości”, która nie jest „prawdziwą gwarą”, ale też nie odpowiada żadnej z polskich ponadregionalnych odmian ogólnych (por. dyskusję w: Rak 2021a, 176–177).

Rak (2021b, 175) ubolewa ponadto nad tym, że podejścia strukturalistyczne w polskiej dialektologii zaczęto uwzględniać dopiero wtedy, kiedy dezintegracja gwar już trwała, a więc za późno, jak przed laty zauważył Bogusław Dunaj (1986, 18). W związku z tymi opiniami należy jednak zadać pytanie, czy za pomocą relatywnie statycznych koncepcji językoznawstwa strukturalnego, przede wszystkim koncepcji systemu, da się odpowiednio opisać dzisiejszą sytuację językową na wsi czy w miastach. Czy „trzecia jakość” w mobilnych społeczeństwach najnowszych czasów jest w stanie stworzyć stabilny układ czasowo-przestrzenny

18 O zakresie „prawdziwej” dialektologii historycznej por. aktualną dyskusję w: Rak (2021b).

i mikrospołeczności, jak to (w znacznej mierze) było w wypadku starych gwar wiejskich? Zdecydowanie w to wątpię.

Socjolingwistyka, która początkowo była zainteresowana różnicami między cechami językowymi poszczególnych warstw społecznych (niższej, średniej i wyższej)¹⁹, w ostatnich dziesięcioleciach, poczynając od prac Wiliama Labova, przekształciła się w „variationist sociolinguistics” (por. np. Tagliamonte 2011). Do tak pojętego nowego paradygmatu należałaby przywołana w tytule „socio-dialektologia”, która – jak to propagował już Nitsch (1957, 18) – stawia w centrum rozważań różnorodność geograficzną w obrębie danego języka czy obszaru językowego, z obowiązkiem „podać kulturalne warunki bytu”. Rozumiana w ten sposób socio-dialektologia miałaby na celu ukazanie terytorialnej, względnie regionalnej różnorodności danego obszaru językowego na podstawie konkretnych zjawisk (jak w naszym przypadku – niemieckich zapożyczeń leksykalnych w lekcie śląskim). Opisywałaby ona przesunięcia preferencji dla funkcjonalnie ekwiwalentnych odmian poszczególnych zmiennych strukturalnych w ich różnorodności terytorialnej. Dzięki danym liczbowym dotyczącym wariantów poszczególnych zmiennych leksykalnych, morfologicznych, fonetycznych, składniowych itd. można by odzwierciedlić różnice stopnia ich używania. Oczywiście różnice między regionami częściowo mogą zależeć od poszczególnych konstelacji społecznych w regionach – w tym miejscu zazębiają się zainteresowania dialektologii i socjolingwistyki. Socjodialektologia miałaby przedstawiać uwarunkowania różnorodności geograficznej względnie terytorialnej w związku z ich uwarunkowaniami społecznymi.

Bibliografia

- Anstatt T., 2016, *Subjektive Frequenz als Forschungsmethode*, „Wiener Slawistischer Almanach”, Bd. 77, s. 7–35.
- Dunaj B., 1986, *Dialektologia a socjolingwistyka*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica”, nr 12, s. 15–23.
- Fekete I., Hentschel G., 2022, *Interactive Heatmaps as an Improved Means of Analysing Complex Socio-dialectal Patterns: German Loans in Silesian*, „Journal of Quantitative Linguistics”, Vol. 29, Iss. 4, <https://doi.org/10.1080/09296174.2021.1898089> [dostęp: 18.10.2023].
- Furgalińska J., 2010, *Ślónsko godka. Ilustrowany słownik dla Hanysów i Goroli*, Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Hentschel G., Tambor J., Fekete I., 2021, *Frequenzwörterbuch deutscher Lehnwörter im Schlesischen der Gegenwart. Mit Kommentaren zur Etymologie / Słownik frekwencyj-*

19 Pierwotnie to podejście stanowiło przeszkodę w rozwoju socjolingwistyki w tych państwach, których przywódcy wyobrażali sobie, że są blisko powstania społeczeństwa bezklasowego.

- ny niemieckich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym lekcie śląskim. Z komentarzami etymologicznymi, Oldenburg: BIS, <http://oops.uni-oldenburg.de/4788/> [dostęp: 18.10.2023].
- Hentschel G., Tambor J., Fekete I., 2022, *Das Schlesische und seine Sprecher: Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w śląskim lekcie*, Berlin etc.: Peter Lang.
- Hentschel G., 2018, *Śląski – gwara – dialekt – język? Spojrzenie z zewnątrz*, w: Tambor J., red., *Pogranicza, mniejszości, regiony, etnolingwistyka*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 41–66 [rozszerzona wersja niemiecka: Hentschel G., 2018, *Das Schlesische: weder Dialekt noch Sprache?*, „Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa”, Bd. 26, s. 183–204].
- Jassem W., Gembiak D., 1980, *Subiektywne prawdopodobieństwo wyrazów polskich*, Poznań–Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Karaś H., red., 2010, *Dialekty i gwary polskie. Kompendium internetowe*, <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php> [dostęp: 18.10.2023].
- Karaś H., 2015, *Zadania dialektologii w zakresie ginących gwar*, „Gwary Dziś”, t. 7, s. 83–95.
- Kurek H., 2021, *Polskie miasta i wsie XXI wieku. Zacieranie się granic, języków i kultury*, „Slavia Meridionalis”, t. 21, <https://doi.org/10.11649/sm.2402> [dostęp: 18.10.2023].
- Lubaś W., red., 1978 (t. 1), 1980 (t. 2), *Teksty języka mówionego mieszkańców miast Górnego Śląska i Zagłębia*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- MAGP – Nitsch K., Karaś M., 1957–1970, *Mały atlas gwar polskich*, t. 1–13, Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN.
- Muljačić Ž., 1989, *Über den Begriff Dachsprache*, w: Ammon U., red., *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin: Walter de Gruyter, s. 256–275.
- Nitsch K., 1957, *Dialekty języka polskiego z 3 mapami*, Wrocław–Kraków: Ossolineum.
- Rak M., 2021a, *Dialektologia wobec zmian językowych na polskiej wsi. Jak mogłoby wyglądać nowe spojrzenie?*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, f. 332, „Studia Linguistica”, nr 16, s. 173–184.
- Rak M., 2021b, *Jaki jest właściwie zakres dialektologii historycznej? (Uwagi z perspektywy dialektologa)*, „LingVaria”, R. 16, nr 1, s. 271–281, <https://doi.org/10.12797/LV.16.2021.31.22> [dostęp: 18.10.2023].
- Reichan J., 1999, *Współczesny status gwar ludowych – wybrane zagadnienia*, w: Pisarek W., red., *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ, s. 262–278.
- SGP – *Słownik gwar polskich*, red. Karaś M. (Źródła, t. 1), Reichan J. (t. 2–9, z. 2), Urbańczyk S. (t. 2–5), Okoniowa J. (t. 6–9, z. 2), Grabka B. (t. 7–9, z. 2), Kucharczyk R. (t. 9, z. 2–t. 10, z. 2), t. 1–3: Wrocław–Warszawa–Kraków 1977–1991, t. 4–10: Kraków 1992–2021.

Słownik śląski, <http://www.slovníkslaski.pl/> [dostęp: 18.10.2023].

Szołtysek M., 2002, *Ślązoki nie gęsi, czyli Konski nojfajniyjszych książek na świecie przelonacone na śląsko godka*, Rybnik: Śląskie ABC.

Tambor J., 2006, *Mowa Górnoszlązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.

Tagliamonte S.A., 2011, *Variationist Sociolinguistics. Change, Observation, Interpretation*, Oxford UK – Cambridge USA: Wiley Blackwell.

Zaręba A., 1961, *Przegląd dialektów śląskich*, w: Zaręba A., red., *Śląskie teksty gwarowe (z mapką)*, Kraków: PWN.

Gerd Hentschel – dr hab., prof. emerytowany, Uniwersytet w Oldenburgu. Najważniejszym zagadnieniem przewijającym się przez dziesięciolecia badań Gerda Hentschela są kontakty językowe w przeszłości i teraźniejszości. Jego badania obejmują wszystkie strukturalne obszary języków: od fonetyki i fonologii przez morfologię, morfoskładnię, po składnię i leksykę. Metodologicznie jego prace lingwistyczne łączą impulsy z fonetyki akustycznej, technologii elektronicznych baz danych i ilościowych podejść z nauk społecznych. Szczególny nacisk kładzie na kontakty niemiecko-słowiańskie, zwłaszcza niemiecko-polskie, ale zajmuje się także kontaktami wewnątrzsłowiańskimi, polsko-wschodniosłowiańskimi i wewnątrzwschodniosłowiańskimi. W ostatnich latach szczególną uwagę poświęcał mieszanym idiomom: trasjance na Białorusi i surżykowi w Ukrainie. Jest autorem monografii (z J. Tambor i I. Feketem) *Das Schlesi-sche und seine Sprecher. Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanis-men / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w lekcie śląskim* (Berlin 2022). Więcej informacji o jego prawie 200 publikacjach można znaleźć na stronie: <https://bit.ly/3v1X6n6> [dostęp: 18.10.2023].



Języki regionalne Zagrożenie czy umocnienie polskiej wspólnoty językowej?

Wstęp

Niniejszy krótki artykuł¹, powstały na potrzeby dziesięciminutowego wystąpienia w panelu „Polska wspólnota językowa – jedność i różnorodność”, jest poświęcony relacji języka regionalnego do języka „nadregionalnego”, tj. do tzw. narodowego czy państwowego². Zasadnicze pytanie stawiane w artykule brzmi: czy – albo jak – jedność wspólnoty językowej może się łączyć z różnorodnością na poziomie języków regionalnych. Językiem narodowym i państwowym w Polsce jest oczywiście polski w odmianie ogólnej. Oficjalnie uznany język regionalny jest, jak wiadomo, tylko jeden: kaszubski (i to od niedawna, bo od 2005 r.). Status ten uzyskał po długich dyskusjach i sporach. Wiadomo również, że „lekt” śląski, jak go na razie wolę nazwać³, nie ma statusu języka regionalnego, pomimo licznych prób uzyskania go, podejmowanych w sejmie Rzeczypospolitej Polskiej. Prezentowane tu rozważania w pewnej mierze koncentrują się właśnie na przykładzie lektu śląskiego. A dyskusja o jego statusie jest, zdaje się, nawet burzliwsza niż w wypadku kaszubskiego.

- 1** Za pomoc w przygotowaniu polskiego tekstu dziękuję dr Emilii Kubickiej z UMK w Toruniu.
- 2** Autora zaproszono do udziału w panelu, chociaż nigdy nie pisał na temat „wspólnoty językowej”. Publikował jednak szereg prac o „językowych tendencjach emancypacyjnych”. Przedstawiany tu tekst nie jest więc artykułem naukowym w wąskim znaczeniu tego terminu, to raczej zapis wypowiedzi – wkładu do panelu w stylu eseju, zawierającego naukowe przemyślenia autora.
- 3** Terminu „lekt” używa się często w niemieckich i anglojęzycznych publikacjach socjolingwistycznych, kiedy status danego językowego wariantu jako „dialektu, socjolektu, regiolektu, języka itp.” jest dyskusyjny. Termin ten na stałe zagościł już także w polskim językoznawstwie.

Podstawowe pytanie brzmi więc następująco: czy przyznanie lektowi w Polsce statusu języka regionalnego stanowi zagrożenie dla polskiej wspólnoty językowej? Bądź co bądź obserwator z zewnątrz w obliczu zaciekłych, emocjonalnych i nieraz burzliwych dyskusji i sporów (tak w wypadku kaszubskiego, jak śląskiego) może odnieść wrażenie, że wielu Polaków takie zagrożenie widzi – nie tylko działacze polityczni i niespecjaliści, lecz również naukowcy, a wśród nich poloniści, nawet śląscy. Sam wyraz *język* – nawet w relatywizującej kombinacji z przymiotnikiem *regionalny* – widocznie stereotypowo przywodzi wielu z nich na myśl wyobrażenie pewnej niezależności czy nawet wyodrębnienia się, może nawet „separatyizmu” (odseparowania się) z większej całości, większej wspólnoty, w tym wypadku polskiej. Przypuszczenie, iż takie podejście – świadome lub nie – wynika z historycznego doświadczenia, że i Śląsk, i Kaszuby przez stulecia były wcielone do państwa niemieckiego, nie jest prawdopodobnie nadużyciem.

Rozważania teoretyczne

Odpowiedź badacza na pytanie, zawarte już w tytule artykułu, zależy oczywiście od rozumienia terminu *wspólnota językowa*. Szeroką, w zasadzie socjolingwistyczną, ale mimo wszystko dość „klasyczną” (por. poniżej), definicję wspólnoty językowej (ang. *speech community*)⁴ znajdujemy np. u znanego brytyjskiego językoznawcy Johna Lyonsa (1970, 326). Wspólnotę taką tworzą według niego wszyscy ludzie, którzy używają danego języka lub – co ważne – dialektu. Znaczy to po pierwsze, że w nowoczesnym społeczeństwie, jak np. polskim, może istnieć szereg wspólnot językowych, które można by nazwać polskimi. A po drugie, że jednostka może należeć do więcej niż jednej wspólnoty językowej, tj. do paru takich wspólnot polskich.

Wynika z tego szereg pytań, z których wymienię dwa. Pytanie pierwsze, sytuujące się w kontekście polskim: czy kwestia bycia zagrożeniem jawi się inaczej w odniesieniu z jednej strony do wspólnot posługujących się np. jednym z zespołów gwar małopolskich (czy dialektu małopolskiego – por. niżej), zwykle wiejskich, a z drugiej do gwar śląskich, dziś najczęściej miejskich? Pytanie drugie: czy z faktu, że lekt kaszubski zaliczany jest dziś do języków, choć „tylko” regionalnych, wynika, że trzeba oceniać go jeszcze inaczej od śląskiego względnie dialektów małopolskiego, wielkopolskiego i mazowieckiego? Wśród użytkowników trzech ostatnich, jak wiadomo, nie obserwuje się dążeń do uzyskania jakiegoś oficjalnego statusu, np. języka regionalnego.

4 Por. Patrick (2002). Autor wyczerpująco omawia funkcjonowanie tego terminu w historii językoznawstwa, w tym ukazuje częściowo duże różnice między poszczególnymi teoriami i przedstawia pozycje całkowicie go odrzucające.

Wiadomo oczywiście, że – zgodnie z polskim prawem – język regionalny musi spełniać pewne warunki. Jeden z nich jest taki, że statusu tego nie można nadać wariantowi czy lektowi regionalnemu, jeśli może być on postrzegany jako dialekt języka polskiego. I tu pojawia się pojęcie *dialektu*. W tym miejscu trzeba przywołać słuszne spostrzeżenia Karola Dejny (1998, 17). Podkreśla on, że dialekt jest umownym określeniem ugrupowania gwar „o określonym zespole cech gwarotwórczych”, i stwierdza: „W dialektologii polskiej wyodrębnianie dialektów [było] ukierunkowane początkowo na zależność od podziałów plemiennie-dzielnicowych”, czyli na historyczne zjawiska społeczno-polityczne sprzed wieków. Podobnie było zresztą w dialektologii niemieckiej (Löffler 1982).

Warto w tym kontekście podkreślić, że przedhistoryczne plemię Kaszubów nie należało do polskiej wspólnoty językowej, w przeciwieństwie do Ślązaków. Tak trzeba by rzecz przedstawić, wychodząc od genetycznej definicji takiej wspólnoty. W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* czytamy, że to „termin używany niekiedy na oznaczenie faktu używania wspólnego prajęzyka” (Polański 1999). *Encyklopedia języka polskiego* ujmuje rzecz podobnie (zob. Reczek 1991). Nawet zdecydowany przeciwnik przyznania kaszubskiemu statusu języka regionalnego, Witold Mańczak (1995), stwierdził, że kaszubski historycznie wywodzi się bezpośrednio z tej samej „pra-wspólnoty” co język połabski. Dopiero w ostatnim tysiącleciu – według niego – został spolszczony.

Kolejnym oczekiwaniem w Polsce jest widocznie to, że dany lekt pretendujący do uzyskania statusu języka regionalnego musi być do pewnego stopnia unormowany, skodyfikowany. Wiadomo, że kaszubski osiągnął znaczny stopień kodyfikacji. Natomiast dla śląskiego podejmowane są w tym kierunku dopiero pierwsze kroki. Może zatem wydawać się słuszne, że kaszubszczyźnie przyznano status języka regionalnego, a lektowi śląskiemu nie.

Przedstawmy teraz jeszcze inne rozumienie terminu *wspólnota językowa*: w Europie centralnej, tj. między innymi w Polsce i w Niemczech, często rozumie się go – jawnie lub implicytnie – w sensie koncepcji Leo Weisgerbera (np. 1942)⁵. Weisgerber z kolei czerpie z Johanna Gottfrieda von Herdera i Wilhelma von Humboldta. Centralne miejsce w tym podejściu zajmują pojęcia *obrazu świata*, *ducha języka* i *języka ojczystego*. W pewnym uproszczeniu kierunek myślenia jest taki, że wspólnota językowa jest oparta na „duchu” danego języka. Duch ten z kolei organizuje obraz świata nim mówiących, a język ojczysty w tej koncepcji jest

5 Przytaczam tu tylko najbardziej reprezentatywną dla tego tematu pracę Weisgerbera. Jego rozważania na temat wspólnoty językowej znajdują również odbicie w szeregu innych opracowań, wymienionych przez Grabarczyka (2003) czy Gabkę (1971).

zobiektyzowanym duchem tego języka (Grabarczyk 2003). Charakterystyczne dla Weisgerbera jest też utożsamianie wspólnoty językowej ze wspólnotą narodową, a tym samym języka ojczystego z językiem narodowym. Z tego względu badacz negatywnie odnosi się do dwujęzyczności – z jego punktu widzenia na ogół zakłóca ona wytworzenie odpowiedniego językowego obrazu świata.

Koncepcja wspólnoty językowej Weisgerbera wygląda na „teoretyzację” polityki językowej Królestwa Prus w drugiej połowie XIX w. czy też – zgodnie z tzw. duchem czasu (niem. *Zeitgeist*) – w połowie XX wieku. Jest ona sformulowaniem *post factum* podstaw teoretycznych tej politycznej praktyki. Zwalczano wówczas nie tylko język polski na wschodzie Prus, lecz również duński na północy i niderlandzki na zachodzie. Pewne działania represyjne podejmowano również wobec „swojego” lektu dolnoniemieckiego. Dolnoniemiecki, dziś od ok. 20 lat język regionalny, w czasach Bismarcka i, jak wiadomo, jeszcze znacznie dłużej uchodził oczywiście za dialekt niemiecki. Jednak dla Niemca znającego wyłącznie wariant standardowy i być może gwarę innego dialektu niemieckiego gwary dolnoniemieckie są niezrozumiałe. Na dodatek 150 lat temu mówiła nimi bardzo duża część ludności Królestwa Prus, i to w większej jego części. Politykom pruskim represyjna polityka językowa bez wątpienia wydawała się konieczna dla ujednoczenia tego kulturowo, językowo i gwarowo bardzo zróżnicowanego terytorium.

Termin „wspólnoty językowej” w ujęciu Weisgerbera można łatwo wykorzystać dla celów represyjnej polityki językowej (por. Mańczyk 1982) – nawet współcześnie. I tak utrata różnorodności językowej oraz różnorodności dialektalno-gwarowej w Europie zaczęła się już w czasach nacjonalizacji, tj. podczas procesów wytwarzania się i ustanawiania państw narodowych, co miało miejsce, jak wiadomo, nie tylko w Prusach. W ujęciach wspólnoty bliskich rozumieniu Weisgerbera mgliste są nie tylko pojęcia „ducha języka” i „językowego obrazu świata”, lecz również na przykład pojęcie „języka ojczystego” (niem. *Muttersprache*; ros. *rodnoj jazyk*).

Sięgnijmy do nowoczesnych koncepcji tego terminu. Język ojczysty, jeśli się w ogóle jeszcze używa tego określenia, w socjolingwistyce postrzega się jako konglomerat cech. Prototypowo, tj. w idealnym wypadku, język ojczysty: (i) przyswaja się jako pierwszy, już od rodziców; (ii) mówi się nim najczęściej i najwygodniej; (iii) gra ważną rolę dla identyfikacji jednostek akceptujących go jako własny.

Warunkiem takiej identyfikacji jest, że to mówiący identyfikują właśnie jego, dany lekt – innymi słowy, że postrzegają go jako całość, abstrahując od mniej lub bardziej znanej zmienności w mowie jednostek w różnych częściach danego regionu. Przy czym odczucie, identyfikacja nie musi opierać się wyłącznie na zjawiskach językowych – ważną rolę grają tu również aspekty historyczne

i kulturowe. śląski i kaszubski faktycznie są identyfikowane przez mówiących nimi jako osobne byty. Jest to niezależne od tego, czy ich użytkownicy wolą je widzieć jako odrębne języki czy jako dialekty języka polskiego, jak też od tego, czy mówiący nimi są wykształceni czy nie. W wypadku małopolskiego (z pewnym wyjątkiem lektu podhalańskiego), wielkopolskiego i mazowieckiego tak najwidoczniej nie jest – przynajmniej o ile mi wiadomo.

Jeśli więc rozumiemy termin „dialekt” politycznie neutralnie, jak to propaguje Karol Dejna (1998), to i kaszubski, i śląski są nie tylko konstruktami naukowymi opartymi na podziałach plemiennych dawnych czasów, lecz także więcej niż dialektami, a mianowicie wspólnotami językowymi.

Strona empiryczna

W tym miejscu należałoby krótko przedstawić niektóre wyniki badań z najnowszego studium Gerda Hentschela, Jolanty Tambor i Istvana Feketego (2022) dotyczącego lektu śląskiego. Z empirycznego punktu widzenia wyniki te mogą pomóc odpowiedzieć na pytanie, czy użytkownicy śląskiego jako osobna wspólnota językowa z własnym językiem regionalnym mogą stanowić zagrożenie dla polskiej wspólnoty językowej, nawet jeśli jest ona – szczególnie w kręgach niespecjalistów – zwykle rozumiana w sensie Weisgerberowskim (na marginesie zaznaczę, że zwłaszcza glottodydaktycy polonistyczni zdają się właśnie tak rozumieć ten termin). Należy podkreślić, że w przywoływanym tu badaniu wzięli udział tylko ci respondenci, którzy deklarowali regularne używanie śląskiego przynajmniej w prywatnych, np. rodzinnych, kontaktach.

Identyfikacja jednostek. Dwie trzecie respondentów określa się w takim samym stopniu jako ślązacy i jako Polacy. Jedna ósma postrzega siebie bardziej jako ślązaków niż Polaków, u kolejnej jednej ósmej jest odwrotnie. Jedynie dwoje ze 100 badanych przyznaje, że przynależy tylko do jednej z dwóch wspólnot etnicznojęzycznych.

Częstotliwość używania kodów. Więcej niż połowa respondentów używa śląskiego i polskiego w równym stopniu, tj. często albo bardzo często. Jedna czwarta posługuje się polskim znacznie częściej niż śląskim. Tylko jedna ósma używa śląskiego znacznie częściej niż polskiego. Podobną ogólną, choć trochę mniejszą przewagę w posługiwaniu się polskim obserwuje się nawet w komunikacji w rodzinach. Tu dokładnie połowa respondentów używa śląskiego i polskiego w równym stopniu. Nieco więcej niż jedna piąta posługuje się polskim znacznie częściej niż śląskim. I tak samo nieco więcej niż jedna piąta używa śląskiego znacznie częściej niż polskiego. Wraz z rosnącym charakterem publicznym kontekstu komunikacji udział śląskiego oczywiście spada.

Oczekiwania mówiących po śląsku wobec ich lektu. Najbardziej rozpowszechnione jest zdanie, że śląski powinien być silnie obecny w mediach, przede wszystkim w telewizji i radio – jest to opinia trzech czwartych respondentów. Prawie trzy czwarte życzą sobie, żeby śląskiego uczono w szkołach, i to po śląsku. Nieco więcej niż połowa uważa, że powinno się go używać częściej w urzędach i instytucjach publicznych, ale tylko nieco więcej niż jedna trzecia chciałaby, by śląski miał status drugiego języka urzędowego, obok polskiego.

Wyniki przedstawione szczegółowo w pracy Hentschela, Tambor i Feketego (2022) pokazują, że nie ma najmniejszych powodów do postrzegania mówiących po śląsku jako tych, którzy chcą się wyodrębnić czy to z ogólnej wspólnoty polskiej, czy z polskiej wspólnoty językowej.

Podsumowanie

Jeśli zrezygnujemy z ogólnikowego podejścia Weisgerbera do wspólnoty językowej, z jego raczej rozmytych kategorii jak duch językowy, językowy obraz świata itd., to na tle nowszych koncepcji możemy przyjąć, że we współczesnym społeczeństwie możliwe jest współistnienie kilku wspólnot językowych – i to współistnienie w zgodzie. Z jednej strony dana wspólnota jest związana z ogólnym językiem, który obowiązuje w całym kraju. Jest to zatem wspólnota obszerniejsza niż mniejsze, czyli regionalne. Z drugiej zaś w pewnych częściach kraju może istnieć parę regionalnych wspólnot powiązanych ze specyfiką historyczną i/albo kulturową tych regionów oraz pewnymi cechami językowymi. Są to wspólnoty włączone do tej obszerniejszej. Współistnienie w zgodzie oznacza, że ogólna i regionalna wspólnota nie są komplementarne – mówiący lektem śląskim mogą należeć równocześnie i do ogólnej, i do regionalnej, z równym albo przynajmniej podobnym stopniem kompetencji i solidarności.

Pewien stopień komplementarności może jednak istnieć w komunikacji w konkretnych grupach społecznych. Chodzi tu jednak o dystrybucję używania różnych lektów, jak np. śląskiego i kaszubskiego, i jeszcze innych odmian, kodów. Nowoczesna socjolingwistyka proponuje np. pojęcie „wspólnoty praktyki językowej” (ang. *community of practice* – Meyerhof 2002). W językoznawstwie polskim podobny koncept – „wspólnoty komunikacyjnej” – wprowadziła Anna Zielińska (2013). Jej propozycja odnosi się do sytuacji językowej na Ziemiach Zachodnich i Północnych (starsze określenie: *Ziemia Odzyskane*), na których aż do końca drugiej wojny światowej nie mówiło się już po polsku. Język tamtejszej ludności w polskiej tużpowojennej dialektologii nazywano „nowymi dialektami mieszanymi”, ale te – jak wyjaśniają Zielińska (2013), a wcześniej krót-

ko Dejna (1991) – wcale się nie rozwinęły⁶. Przywołane tu nowoczesne koncepcje można zastosować do terytorium Górnego Śląska (i Kaszub), gdzie – w przeciwieństwie do obszarów badanych przez Zielińską – w okresie Rzeszy Niemieckiej jak najbardziej zachowały się lekty słowiańskie, przy czym historycznie lekt śląski, czyli gwary śląskie, bez wątplenia pochodzi ze średniowiecznego dialektalnego (gwarowego) kontinuum (ang. *dialect continuum*) polskiego.

Przyznanie lektowi, tradycyjnie postrzeganemu jako dialekt „większego” języka, statusu języka regionalnego nie jest w pierwszym rzędzie kwestią naukową⁷, ale ostatecznie polityczną. Nauka, tj. językoznawstwo, a przede wszystkim socjolingwistyka powinny przyczyniać się konceptami teoretycznymi (dziś innymi niż w czasach Weisgerbera) i obserwacjami empirycznymi do racjonalizacji odpowiedniej dyskusji w społeczeństwie. Dyskusje polityczne na ten temat często polaryzują, nie tylko w Polsce. W wypadku kaszubszczyzny spór o to, jak się zdaje, ucichł. Dla lektu śląskiego rozwiązaniem tego konfliktu mogłoby być wprowadzenie do polskiego systemu prawnego obok statusu języka regionalnego statusu *regiolektu*. Ten ostatni powinien spełniać podobne warunki i cieszyć się podobnymi prawami. Właśnie taki status regiolektu można by przyznać śląszczyźnie. Byłoby to kompromisem, który uwzględniłby istnienie śląszczyzny jako wspólnoty językowej podobnej do kaszubskiej, choć z nią nieidentycznej, ale w każdym razie wspólnotą funkcjonującą ponad poziomem pojedynczych gwar, tj. niebędącą tylko konglomeratem gwar. Tym samym wzmacniałby związek mówiących po śląsku z obejmującą ich polską wspólnotą językową, a nadto wzbogaciłby europejską systematykę pojęć prawnych z dziedziny polityki językowej, odzwierciedlając zarówno nowoczesne podejścia językoznawcze, jak i różnorodność konstelacji językowych w kraju. Niezależnie od przyznanych im statusów – języka regionalnego czy regiolektu – i kaszubska, i śląska wspólnota językowa należałyby do

6 Abstrahując od prawdopodobnych motywów politycznych po zakończeniu konfliktu światowego, głoszony przez polską dialektologię zaraz po wojnie postulat powstania nowych dialektów mieszanych z dzisiejszej perspektywy jawi się jako naukowo naiwny. Z doświadczeń dialektologów anglosaskich wynika, że **integracyjne** procesy mieszania się gwar są stabilne najwcześniej w trzecim pokoleniu, o ile na danym terytorium zamieszkałym przez mówców charakteryzujących się różnym pochodzeniem dialektalnym panują warunki społeczne, które sprzyjają powstawaniu nowych dialektów lub gwar (Trudgill 1986). Na terenach, o których mowa, doszło jednak do procesów **unifikacyjnych** (zob. Kleszcz 2001) i to w sensie rozwoju regionalnej, potocznej odmiany polskiego języka ogólnego z wyraźnymi refleksami gwarowego substratu przedwojennych gwar z rodzinnych stron ludzi zamieszkujących te obszary (por. też Rak 2021).

7 Krytyczna dyskusja pozycji prezentowanych w polskim językoznawstwie na temat językowego statusu śląszczyzny zob. Hentschel 2018.

obszerniejszej polskiej wspólnoty językowej w zaproponowanej tu integralnej koncepcji tego terminu.

Bibliografia

- Chambers J.K., Trudgill P., Schilling-Estes N., ed., 2002, *The Handbook of Language Variation and Change*, Malden: Blackwell.
- Dejna K., 1991, *Interferencja oraz integracja w gwarach*, w: Dejna K., red., *Z zagadnień ewolucji oraz interferencji językowej*, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 5–12.
- Dejna K., 1998, *Gwara i jej stosunek do innych odmian języka ogólnonarodowego*, w: Gala S., red., *Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe, s. 13–22.
- Gabka K., 1971, *Der Begriff der „Sprachgemeinschaft“ bei Leo Weigerber heute – wie einst*, „STUF – Language Typology and Universals”, Vol. 24, Iss. 1–6, s. 228–233.
- Grabarczyk Z., 2003, *Cele i zadania wspólnoty językowej*, „Acta Neophilologica”, nr 5, s. 43–54.
- Hentschel G., 2018, *Śląski – gwara – dialekt – język? Spojrzenie z zewnątrz*, w: Tambor J., red., *Pogranicza, mniejszości, regiony, etnolingwistyka*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 41–66 [rozszerzona wersja niemiecka: Hentschel G., 2018, *Das Schlesische: weder Dialekt noch Sprache?*, „Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa”, Bd. 26, s. 183–204].
- Hentschel G., Tambor J., Fekete I., 2022, *Das Schlesische und seine Sprecher. Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w śląskim lektie*, Berlin: Peter Lang.
- Kleszcz K., 2001, *Unifikacja języka mieszkańców wsi okolic Brzegu na Śląsku Opolskim. Studium socjolingwistyczne*, Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
- Löffler H., 1982, *Gegenstandskonstitution in der Dialektologie: Sprache und ihre Differenzierungen*, w: Besch W. i in., red., *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*, Bd. 1.1., Berlin: de Gruyter.
- Lyons J., 1970, *New Directions in Linguistics*, London: Penguin.
- Mańczak W., 1995, *Czy istnieje język kaszubski*, „Język Polski”, R. 75, z. 1, s. 33–41.
- Mańczyk A., 1982, *Wspólnota językowa i jej obraz świata. Krytyczne uwagi do teorii językowej Leo Weisgerbera*, Zielona Góra: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Meyerhof M., 2002, *Communities of Practice*, w: Chambers J.K., Trudgill P., Schilling-Estes N., red., *The Handbook of Language Variation and Change*, Malden: Blackwell, s. 526–548.
- Patrick P.L., 2002, *The Speech Community*, w: Chambers J.K., Trudgill P., Schilling-Estes N., red., *The Handbook of Language Variation and Change*, Malden: Blackwell, s. 573–597.

- Polański K., 1999, *Wspólnota językowa*, hasło w: Polański K., red., *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, wyd. 2 popr. i uzup., Wrocław: Ossolineum, s. 641.
- Rak M., 2021, *Dialektologia wobec zmian językowych na polskiej wsi. Jak mogłoby wyglądać nowe spojrzenie?*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, f. 332, „Studia Linguistica”, nr 16, s. 173–184.
- Reczek J., *Wspólnota językowa bałto-słowiańska*, hasło w: Urbańczyk S., red., *Encyklopedia języka polskiego*, wyd. 2 popr. i uzup., Wrocław: Ossolineum, s. 379.
- Trudgill P., 1986, *Dialects in Contact*, Oxford: Blackwell.
- Weisgerber L., 1942, *Die Sprachgemeinschaft als Gegenstand Sprachwissenschaftlicher Forschung*, „Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen”, Bd. 1, Köln: Westdeutscher Verlag.
- Zielińska A., 2013, *Mowa pogranicza. Studium o językach i tożsamościach w regionie lubuskim*, Warszawa: Instytut Sławistyki PAN.

Gerd Hentschel – dr hab., prof. emerytowany, Uniwersytet w Oldenburgu. Najważniejszym zagadnieniem przewijającym się przez dziesięciolecia badań Gerda Hentschela są kontakty językowe w przeszłości i teraźniejszości. Jego badania obejmują wszystkie strukturalne obszary języków: od fonetyki i fonologii przez morfologię, morfoskładnię, po składnię i leksykę. Metodologicznie jego prace lingwistyczne łączą impulsy z fonetyki akustycznej, technologii elektronicznych baz danych i ilościowych podejść z nauk społecznych. Szczególny nacisk kładzie na kontakty niemiecko-słowiańskie, zwłaszcza niemiecko-polskie, ale zajmuje się także kontaktami wewnątrzsłowiańskimi, polsko-wschodniosłowiańskimi i wewnątrzwschodniosłowiańskimi. W ostatnich latach szczególną uwagę poświęcał mieszanym idiomom: trasjance na Białorusi i surżykowi w Ukrainie. Jest autorem monografii (z J. Tambor i I. Feketem) *Das Schlesische und seine Sprecher. Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w lekcie śląskim* (Berlin 2022). Więcej informacji o jego prawie 200 publikacjach można znaleźć na stronie: <https://bit.ly/3v1X6n6> [dostęp: 18.10.2023].

Indeks nazwisk

Indeks nie obejmuje przypisów bibliograficznych, bibliografii oraz streszczeń.

- Achtelik Aleksandra 9, 115, 130
Aleksandrowicz Julian 126
Anstatt Tanja 208
Asnyk Adam 101
Atwood Margaret Eleanor 79
- Bandtkie Jan Jerzy (stryj) 21
Bandtkie Jerzy Samuel 16, 21
Bandura Ewa 38
Barańczak Stanisław 148
Bardijewska Liliana 142
Bartmiński Jerzy 81, 82, 94, 178
Bem Antoni Gustaw 105
Bisko Agata 117
Bogdańska Agata 8, 71
Brzechwa Jan 134, 136–136, 142
Brzozowska Anna 37
Buczkówna Mieczysława 138
Burkhardt Hanna 37
Burzyńska Anna Burzyńska
- Camerarius Joachim (Ioachimus
Camerarius) 17, 24
Cegięła Anna 73
Čelakovský František Ladislav 97
Chlebda Wojciech 81, 82
Christa Janusz 142
Combs Arthur Wright 60, 61
Corbridge-Patkaniowska Mary 23, 25
Corey Stephen M. 61
- Cudak Romuald 116, 150, 151
Czapiga Artur 177
Czerkies Tamara 116, 151
- Danielewiczowa Magdalena 184
Dąbrowska Anna 7–9, 13, 32, 111, 114
Dejna Karol 229, 231
Delors Jacques Lucien Jean 51, 52, 53, 67
Dembińska Kamila 8, 51, 68
Demski Marian 82
Derrida Jacques 151
Dewey John 63
Doroszewski, Witold 29
Dukaj Jacek 142
Dunaj Bogusław 221
Dzierżanowska Maria 105
- Elliott Julian 61
Ernesti Jan 18, 19, 23
- Fekete István 208, 220, 229, 230
Fish Della 58, 59, 63
Furdík Juraj 193
Furgalińska Joanna 207, 209
- Garncarek Piotr 36, 42
Gembiak Danuta 208
Gębał Przemysław Ernest 135
Godny Paweł (Paweł Glodius) 27
Grabowski Sławomir 142

- Grzegorzczkova Renata 191, 199
Grzegorzewski Leo 24
Guthhäter-Dobrcki Maciej 16–18, 27
Guzek Monika 132
- Hall Edward Twitchell 166
Hanka Václav 97, 99, 100, 103, 105
Harasimowicz Cezary 142
Hentschel Gerd 8, 10, 11, 205, 208,
210, 218, 220, 224, 225, 229,
230, 233
Herbart Johann Friedrich 57
Herder Johann Gottfried 227
Herling-Grudziński Gustaw 73, 74
Heydel Magdalena 134
Hłasko Marek 73
Hora František Alois 100, 103
Humboldt Fryderyk Wilhelm Christian
Karol Ferdynand von 227
Huszcza Romuald 161, 163
- Izdebska-Długosz Dominika 113
- Jadacka Hanna 192, 194
Janowska Iwona 57, 65, 67, 150
Jassem Wiktor 208
Jeske August 105
Jinping Xi 29
Junosza Rościszewski Adam 105
- Kaleta Radosław 113
Kapuściński Ryszard 129
Karłowicz Jan 105
Kasprowicz Jan 101
Kloss Heinz 207
Kochanowski Jan 17, 27
Kolář Josef 99, 103
Kołąkowski Leszek 73
Komeński Jan Amos (właśc. Jan Amos
Komenský) 56
Konopnicka Maria 101
- Korybut Wiśniowiecki Michał (właśc.
Michał Tomasz Wiśniowiecki
herbu Korybut) 18
Kotusiewicz Alicja 62
Koubek Jan Pravoslav 97
Kowal Władimir 82
Kowalewski Jerzy 26, 37
Kowszowa Maria 82
Kraśniński Zygmunt 101
Krauz Maria 183
Krawczuk Ałła 113
Kryński Adam Antoni 105
Kubiak Tadeusz 139, 140
Kubicka Emilia 205, 225
Kubiński Roman 105
Kulik Grzegorz 207
Kunce Aleksandra 123
Kurzowa Zofia 191
Kwiatkowska Henryka 56
- Labov William 222
Lehr-Splawiński Tadeusz 99, 105
Levchuk Pavlo 113
Levinas Emmanuel 73
Linde Samuel Bogumił 16, 20, 182
Lipińska Ewa 131
Lubaś Władysław 207
Lwigrodzki Albin 26
Lyons John 226
- Łewczenko Ołena 82
Łoś Jan 105
- Majewski Erazm 106
Malcher Johannes 25, 30
Małecki Antoni 105
Mańczak Witold 227
Mańkowska Anna 149
Marczuk Jarosław 73, 74
Maslow Abraham Harold 54
Maver Giovanni 14

- Melon Marcin 207
 Mesgnien-Meniński Franciszek (właśc. François à Mesgnien Meninski) 22
 Mickiewicz Adam 97, 101
 Miłobędzka Krystyna 142
 Miodek Jan 164
 Miodunka Władysław 40, 134
 Mokijenko Walery 82
 Moneta Jan 16, 19, 20, 24
 Mrongowiusz Krzysztof Celestyn 16, 20, 21
 Müllenheim Ernst 15
 Murek Weronika 124
 Musierowicz Małgorzata 134, 142
 Mussolini Benito Amilcare Andrea 128
 Myrdzik Barbara 154
- Nadolski Bronisław 17
 Nejman Marek 142
 Nepop-Ajdaczyc Lidia 9, 81, 95
 Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława 81
 Niewiadomska Cecylia 105
 Nikitorowicz Jerzy 36
 Nitsch Kazimierz Ignacy 218, 222
 Norwid Cyprian 101
- Orbitowski Łukasz 124, 127, 128
 Orzeszkowa Eliza 101
- Pajdzińska Anna 81, 82
 Pamuła-Behrens Małgorzata 132, 134, 137, 138
 Pančíková Marta 191
 Pastuch Magdalena 10, 175, 189
 Paulík Josef 99, 100
 Pawlak Marian 25
 Pfeiffer Waldemar 33
 Pirożyński Jan 13
 Pniewski Władysław 25
 Polsfus Andreas 23
- Popliński Antoni 24
 Popliński Jan 24
 Próchniak, Wioletta 116, 136
 Prus Bolesław (właśc. Aleksander Głowacki) 120
 Przerwa-Tetmajer Kazimierz 101
 Przyklenk Joanna 10, 175, 245
 Puzynina Jadwiga 191, 199
- Radović Krystyna Ilinka 142
 Rej Mikołaj 17
 Reymont Władysław Stanisław (właśc. Stanisław Władysław Rejment) 101
 Rogers Carl Ransom 54
 Rombowski Aleksander 25
 Roter Jeremiasz 16, 17, 23
 Różewicz Tadeusz 73
 Rui Mao 148
 Rusin-Dybalska Renata 9, 97
 Ruszer Andrzej 148
 Ryba Jan (ojciec) 16
 Rybiński Jan 16, 17
- Sambor Jadwiga 191
 Šaunová Iza 99, 100, 103–105
 Sawczenko Lubow 82
 Sawierska Franciszka 99, 100, 103, 106
 Sayers Dorothy Leigh 153
 Schlag Jerzy 15, 16, 18, 19, 31
 Schön Donald Alan 63, 64
 Schopenhauer Arthur 153
 Sekiguchi Tokimasa 41, 120
 Seretny Anna 131, 134–136
 Sękowska Elżbieta 131
 Šimkova Božena 106
 Skarga Barbara 73
 Słowacki Juliusz 101, 200
 Słowik Dominika 124
 Smółkowa Teresa 10
 Špachta Dominik Alois 99
 Stasiuk Andrzej 73, 74

Statorius-Stojeński (Stoiński)
Piotr 22–24
Stein Ignacy 105
Strnad Vladislav (właśc. Ladislav
Ptáček) 100, 103
Suchecki Henryk 97, 99, 103, 104
Sulzberger Fritz 26
Szempruch Jolanta 56
Szwejkowska Helena 105
Szykowski Marian 98, 108
Szymańska Marta 132, 134, 137, 138
Szyborska Wisława 10, 73, 147, 152,
154–157
Tambor Joanna 11, 37, 174, 208, 210, 214,
218, 220, 229, 230
Telijska Weronika 82
Tokarczuk Olga 73
Tołstoj Nikita Iljicz 81, 82, 95
Tomaszewska Grażyna Bożena 10, 147
Tomaszewski Marek 147
Trąbczyński Ignacy 28
Trzeźniewska-Nowak Agnieszka 142
Tuwim Julian 134, 139, 244
Twardoch Szczepan 207
Tync Stanisław 15, 25
Válková Maciejewska Monika 9, 131
Vives Jan Ludwik 17, 24
Vogel Daniel 15, 16
Vojteková Marta 10, 191, 204
Volckmar Mikołaj 16, 17, 19, 23, 24
Vydra Bohumil 99–100, 101, 103, 104, 106
Vymazal František 99, 102
Walas Teresa 133
Warnkówna Jadwiga 105
Weingart Miloš 105
Weisgerber Leo 227, 228, 230, 231
Wierzbicka Anna 34, 178
Wietor Hieronim (Hieronimus Vietor,
właśc. Hieronimus Büttner) 24
Willis Paul 40
Witek Rafał 142
Wysoczański Włodzimierz 82
You, Chang Il 10, 161, 174
Zaleski Konrad 106
Zaręba Alfred 206
Zarzycka Grażyna 33, 49
Zawadzka Elżbieta 37, 57
Zawiliński Roman 105
Zelenka Miroslav 99–101, 103, 104, 106
Zielińska Anna 230, 231
Zieniewicz Andrzej 116
Zych Justyna 116
Żeromski Stefan 101
Żukowa Margaryta 82

Summaries

Anna Dąbrowska

Five Hundred Years of Teaching Polish as a Foreign Language (1521–2021)

The article briefly presents five hundred years of teaching Polish as a foreign language (PaF). The author discusses ten outstanding teachers from the past, their selected publications, primarily teaching aids for teaching PaF, and outstanding achievements in other fields. It also lists the most important areas where Polish was taught as a foreign language. She emphasizes that for the first 300 years, the teachers and authors of books were almost exclusively foreigners for whom Polish was not their native language, but their second or third language.

Keywords: Polish as a foreign language, textbooks for teaching Polish as a foreign language teaching, lecturers, history of teaching Polish as a foreign language teaching

Grażyna Zarzycka

Selected Keywords and Key Phrases of Polish Language Studies in Polish Language Glottocultural Studies

In the article, using my long-term observations of the phenomena occurring in Polish glottodidactic cultural studies (glottocultural studies), I make an attempt to isolate and organize the most important concepts that appeared in the discussions and scientific reflections of Polish language teachers in the last 25 years, in particular in works on cultural studies. I found the following to be the most significant: *cultural space, language culture, lexiculture, socioculture, canon of Polish culture, intercultural speaker, cultural mediator, cultural address, hidden curriculum in language teaching, names of approaches to teaching culture* and *names of cultural competences*. The identified key words and phrases in this work have been assigned to 10 categories according to the roles they play in teaching Polish as a non-native language and in cultural research reflections.

Keywords: keywords, keyphrases, Polish glottodidactics, glottodidactic cultural studies, glottocultural studies

Kamila Dembińska

Contemporary Concepts of Training Teachers of Polish as a Foreign Language. Towards Professionalization

This article discusses the issues of the Polish as a foreign language teachers training and its challenges in a contemporary world of foreign language education. It presents the main concepts of language teaching in the 20th century as well as the changing expectations and roles of teachers and the main ideas of education for the teaching profession based on reflective practice. The article deals with the programs of Polish language teachers education in the context of educational standards of the European Union countries.

Keywords: Polish as a foreign language teaching, teacher training, professionalization of teacher training, European standards of teacher training

Agata Bogdańska

The Latest Regulations on the BAC International Baccalaureate Secondary School Exam in Polish at the European Schools. A Step Forward or a Step Back?

For over sixty years, European Schools have been an important element of the education of young Europeans. Several hundred graduates from Belgium, Luxembourg, Spain, or Italy for instance, take the Baccalaureate exams (BAC), including Polish as a mother tongue (L1) every year. The latest has changed deeply, mainly concerning the written Polish baccalaureate exam and its approach to the material discussed during the lesson. The learning of the last four years has been radically reorganized, therefore, setting new and articulated exam requirements for the graduates. The current regulations encourage a closer look at the changes introduced, both in the context of the Polish language program for European schools and at the actual knowledge and skills acquired by students during school education.

Keywords: European Schools, European Baccalaureate, written examination tasks

Lidia Npop-Ajdaczyć

Polish Phraseology for Ukrainian Students: Comparative and Ethnolinguistic Aspects

Phraseology plays an important role in teaching Polish as a foreign language. In this article the author analyzed Polish phraseological units in comparison with their Ukrainian equivalents. The author took the phraseological units from the textbooks "Polish, step by step" (Glossa School of Foreign Languages). Having analyzed the phraseologisms, the author distinguished those that have absolute equivalents in Ukrainian and those

that do not, as well as those that differ in terms of form or in the verbal way of presenting the same image. The last group is the most useful for applying the ethnolinguistic approach, because it shows differences in point of view, perspective (e.g., at what distance objects are observed), direction, and the use of universal oppositions (up: down, mine: foreign, etc.). The use of comparative and ethnolinguistic analysis methods shows that such an approach is very helpful and interesting, and also very useful in the practice of teaching Polish to Ukrainian students.

Keywords: phraseology, phraseologism, comparative linguistic, ethnolinguistic, Polish as a foreign language, Polish, Ukrainian

Renata Rusin Dybalska

Pre-war Polish Textbooks for the Czechs

The article presents a synthesis of research carried out within a project dedicated to the beginning of university Polish Studies in the Czech Republic. It analyses twenty Polish textbooks published before the Second World War – starting with the first publication by Dominik Alois Špachta (*Pokus Čecha o naučení se počátkům gramatiky jazyka polského, který s vlastenci svými sdílí Dominik Špachta*) published in Prague in 1837 and ending with a textbook by Vladislav Strnad (*Polsky rychle a všude*), which was released in 1939. The article comments on the form, structure and applied didactic methods of the analysed publications and introduces their authors. This information has become a starting point for setting concrete research perspectives regarding broadly conceived historical transformations in the language and image of Czech-Polish relations over the research period.

Keywords: Polish as a foreign language teaching, teacher training, professionalization of teacher training, European standards of teacher training

Anna Dąbrowska

Ukrainians as a Special Group Learning Polish Language

The text presents the problem of learning Polish as a foreign language by Ukrainians who are migrants in Poland. It describes their significant presence in various areas of public life and the efforts made by local governments and institutions to integrate this group. It also emphasizes the importance of teaching the Polish language in schools to Ukrainian children and the need to pass a certificate exam in order to obtain a permanent residence card or Polish citizenship. The complications of acquiring literacy are also mentioned, and the number of Ukrainian students studying Polish has prompted researchers to analyze this phenomenon. Academic publications and textbooks on the acquisition of Polish by

Eastern Slavs are cited in the text. The need to reform the Polish language certification system and to prepare teachers to work with students with migrant experience is also emphasized.

Keywords: Polish as a foreign language, Polish language learning, integration, certificate exams, writing, language acquisition, academic publications, teaching the Polish language in schools to Ukrainian children

Aleksandra Achtelik

Literature in the Service of Teaching Culture, or Working with Foreigners

Learning Polish as a foreign language introduces learners not just to the language but also to Polish culture. While language acquisition is achievable, understanding culture remains an ongoing pursuit, shaped by individual perspectives and experiences. Literary texts and instructional materials play key roles in shaping this cultural understanding. This study explores the role of literary texts in Polish education for foreign learners, emphasizing their contribution to language competence and broader cultural insights. Using for example Krakow's Kazimierz district as a case study, it delves into how spaces evolve, impacting inhabitants and visitors while stimulating language learning through discussions on societal imaginaries, cultural attitudes, and urban narratives.

Keywords: Polish as a foreign language, cultural interpretation, language acquisition, literary texts in education, foreign learner engagement

Monika Válková Maciejewska

Realist and Cultural Aspects of Polish literature for Children with Migration Experience

The article proves that an educational tool, namely literature for young readers, can significantly help in the process of cultural adaptation of children with migration experience. The aim of the article is to describe how literary works can be used in shaping the cultural and realistic competence of foreign children learning Polish at Polish schools. The study answers the question to what extent selected works by Jan Brzechwa, Tadeusz Kubiak, Julian Tuwim and others can serve this purpose. Becoming acquainted with the form intended for children is a proper step towards shaping a sense of belonging to a new cultural circle.

Keywords: cultural address, glottodidactics, children's literature, Polish as a foreign/second language, JES (language of school education)

Grażyna B. Tomaszewska

Poetry Reading. Chinese Students and Szymborska

The paper points out a specific Chinese reader's response to Polish poetry. The students from Harbin discover Polish literature selectively, studying their knowledge of Polish language and culture. The article shows the didactic possibilities related to the reader's response which proves their inspirational role in the process of education in a foreign language, building the writer's imaginary, intellectual and emotional self.

Keywords: phraseology, phraseologism, comparative linguistic, ethnolinguistic, Polish as a foreign language, Polish, Ukrainian.

Chang Il You

Comparison of Selected Cultural Related Elements with Linguistic Politeness in Poland and Korea

The aim of the article is to discuss the differences and similarities of the linguistics etiquette between Poland and Korea. The analysis focuses on different points of view for similarities and differences in language courtesy between the two countries, which would allow them to understand each other more closely. The work includes analysis of etiquette system in various areas, primarily in terms of the culture. This article presents the analysis of factors (sociolinguistic and socio-cultural aspects) affecting Polish and Korean etiquette. The work consists of four topics: relation of closeness in both cultures (Polish and Korean), high and low context cultures, gallantry and Confucian culture, '(none)politeness' in Korean language.

Keywords: Politeness, language etiquette, Confucianism, honorifics, cross-cultural relations

Magdalena Pastuch, Joanna Przyklenk

„O! ba! jeszcze czego!” (“Oh! nay! not likely!”), i.e. Chosen Ways of Expressing Disapproval in the Nineteenth-century Dialogue Texts

The article delivers a linguistic description of chosen ways of expressing disapproval in Polish dialogues of 19th century. The following features have been identified as the primary determinants of the act of disapproval on the basis of the research to date: negative assessment of verbal and non-verbal actions of interlocutor; no permission for given action; refusal to take action; the possibility of directly/indirectly expressing disapproval; gradability.

Phraseological expressions conveying disapproval as well as repetitions constituting an important text-forming element of the disapproval were selected for detailed

analysis. The former, phraseological expressions, are an essential part of the lexical resource, and it is necessary to indicate their use in specific speech acts. The latter then, repetitions, indicate a linguistic mechanism which integrated with prosodic devices make it possible to disapprove. Both these language tools were considered as an essential aspect of teaching Polish as a foreign language.

Keywords: foreign language teaching, speech act, disapproval, dialogue in 19th century

Marta Vojteková

Compounds with the First Component of Foreign Origin (on the Material of Polish and Slovak)

The study contributes to a closer understanding of one of the ways of enriching lexicon – the formation of words by composition. It emphasizes the fact that composition and compounds (especially selected types) are of great importance in the vocabulary of the Polish language and the Slovak language and they – in comparison to derivation and synthetic derivatives – have strengthened their position in recent decades. The study points out the heterogeneity of names of the analysed types of compounds in the Polish language and the Slovak language and at the same time it presents the theoretical basis applied to compounds and components of their word-forming structure. Presented conclusions refer to selected problems related to semi-compounds and quasi-compounds, in particular to their variability and analogous formation. Regarding baseoids, attention is aimed at their variability, origin and reduction. Conclusions are based on research into lexical material in neological sources, national corpora and recent lexicographic works.

Keywords: composition in language, compounds in Polish and Slovak, vocabulary evolution, derivation vs. composition, word-forming structures.

Gerd Hentschel

Quantitative Sociodialectology. Regional and Social Differentiation of the Silesian Regiolekt on the Example of the Vitality of German Borrowings

Traditional dialectology is developing more and more into historical dialectology, not only in Poland, for the reason that in many parts of the country vernaculars are disappearing more and more. Traditional dialectology describes the situation from several decades ago. Today's speakers of vernaculars are very frequently "multi-codal": they are also fluent in the general language. This means that, on the one hand, the usage of vernaculars and general language depends on social criteria, including situational

factors, and on the other hand that spoken vernacular, if it persists at all, changes under the influence of the general language: usually, vernacular and general language are mixed, which is also influenced by social conditions. Younger representatives of Polish dialectology today express the view that (contemporary) dialectology functions *de facto* as a sub-discipline of sociolinguistics.

The study argues that dialectology, which in its earlier phase was concerned with the search for ancient tribes or historical principalities, must partly move away from its old focus on vernaculars in the village, similarly to how the much younger sociolinguistics has moved away from its original focus on the linguistic behaviour of social classes. What unites both disciplines is that they study variations “within a language”, with sociolinguistics foregrounding social conditioning and dialectology territorial conditioning. If the current linguistic situation in modern, dynamic societies is to be captured, then one cannot do without the other. Since the methods and theories in sociolinguistics have developed enormously over recent decades, dialectology can profit more from sociolinguistics than vice versa.

Using the vitality of German loan words in the current regiolect of Silesian as an example, quantitative procedures are used to show how such a dialectology could look, even in a largely urban and therefore dynamic society. The focus is on speakers’ multilocality in different social contexts. If, for example, synonymous lexical pairs exist in typical Silesian speech (here a Silesian Germanism and a general Polish “Polishism”), the isogloss becomes worthless as a central instrument for territorial distinction. The question is no longer where people say “a” or “b”, but with which frequency each element of such pairs is used in various positions in the material collected. Such differences in the frequency of usage can then be mapped for individual phenomena and larger territorial divisions of linguistic structural affinities can be abstracted from the individual maps, taking the place of conventional dialects.

Keywords: lexical borrowing, subjective lexical frequency, language contact, lexical variation, linguistic change

Chang Il You

Regional Languages: a Threat or a Strengthening of the Polish Linguistic Community?

Gerd Hentschel’s essay concerns the concept of the linguistic community. Hentschel shows that in both political and scholarly discussions, this concept is used unreflectively and its meaning lacks scientific clarity. When this happens, this concept is treated, subconsciously or consciously, as synonymous with that of the national community. This approach belongs to Leo Weisgerber’s tradition and its concepts – which today seem vague – such as the spirit of language and the worldview of language, which

provide an ideological framework for distinguishing one linguistic and national community from another. In the Europe of the nineteenth and twentieth centuries, these concepts should not be seen in a decidedly negative light. Thus, it is enough to compare the diversity of today's European geopolitical landscape with the situation after the Congress of Vienna. On the other hand, such concepts can also be seen as an obstacle to the linguistic emancipation of national languages. Dialects are initially only linguistic constructs, which are accorded the dialect status on account of them having certain structural features. Sometimes, however, speakers of different dialects see themselves and their group as something larger, namely, as a linguistic or ethnic community, which is usually based on specific historical, social and cultural events and circumstances. Against this background, Hentschel's essay is an attempt to construct a non-exclusive concept of linguistic community, i.e., one in which a large linguistic community accepts various smaller ones and in which individuals can belong to more than one without a conflict of loyalty.

Keywords: dialect, regiolect, Silesian, Kashubian, linguistic legislation, linguistic emancipation