

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2013



(700)

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny),
dr hab. Jolanta Chojak, dr hab. Wanda Decyk-Zięba (sekretarz redakcji),
prof. dr hab. Elżbieta Sękowska

RADA REDAKCYJNA

prof. dr hab. Halina Satkiewicz (przewodnicząca, Warszawa),
prof. dr hab. Stanisław Dubisz (zastępca przewodniczącej, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa), prof. dr hab. Andrzej Markowski
(Warszawa), prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančikova (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr hab. Teresa Skubalanka (Lublin), prof. dr Olga Šapkina
(Moskwa – Rosja), prof. dr hab. Hélène Włodarczyk (Paryż – Francja)

Redaktor naukowy zeszytu

dr hab. Józef Porayski-Pomsta

Recenzent

prof. dr hab. Halina Karas

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

<http://www.wuw.pl>; e-mail: poradnikjezykowy@uw.edu.pl

Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo zarejestrowane w European Reference Index for the Humanities (ERIH)

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2013

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 7,9. Ark. druk. 7,0. Papier offsetowy 80 g/m²

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

Zarząd Główny, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

<http://www.tkj.uw.edu.pl>

W ZESZYCIE

– W 2012 r. prof. dr hab. Jerzy Podracki skończył 70 lat. Ten fakt stanowi podstawę przedstawienia jego biografii naukowej. Zebrane w tym zeszycie artykuły nawiązują tematycznie do różnych wątków twórczości naukowej i innych form intelektualnej aktywności Jubilata.

– Współcześnie językoznawstwo teoretyczne (podstawowe) i stosowane wzajemnie się motywują. W dziejach językoznawstwa do XVIII w. główny nurt stanowiło językoznawstwo stosowane, a w XIX i XX w. zaznaczyła się przewaga językoznawstwa teoretycznego. Wynika to z przemian cywilizacji i celów lingwistyki.

– Jedną z przyczyn niekomunikatywności wypowiedzi jest stosowanie zdań wielokrotnie złożonych, mających zbyt dużą liczbę podmiotów/agensów. Poprawa takich zdań wymaga zabiegów redakcyjnych kondensujących treść, ujednolicających kategorię strony i wypełniających leksykalne schematy rekcji czasowników.

– W Unii Europejskiej obowiązują zalecenia dotyczące polityki językowej państw wobec mniejszości narodowych. Nie są one jednak przestrzegane w Niemczech, jeśli chodzi o mniejszość polską. Program promocji języka i kultury polskiej w Niemczech wymaga wzmózonych prac ze strony niemieckiej, a także polskiej.

– W związku ze zmianami egzaminu maturalnego z języka polskiego jest potrzeba podjęcia decyzji w sprawie doboru gatunków wypowiedzi na część pisemną tego egzaminu. Należy przy tym uwzględnić specyfikę komunikacji w sytuacji szkolnej i egzaminacyjnej oraz wpływ modelu gatunku na kryteria oceniania tekstów.

– System certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego funkcjonuje w Polsce od 2004 r. Pozwala to na ocenę jakości polszczyzny, używanej przez cudzoziemców, w zależności od poziomu zaawansowania, oceny ogólnej z egzaminu oraz stopnia opanowania poszczególnych sprawności komunikacyjnych.

– Programy komputerowe służące do edycji i składu tekstu, upowszechnione w latach 90. XX w., spowodowały zmiany w praktyce stosowania łącznika oraz myślnika we współczesnej ortografii i interpunkcji, które prowadzą do błędów. Dotyczy to zwłaszcza tekstów pisanych przez nieprofesjonalistów.

– Mimo jednoznacznych wskazań normatywnych, dotyczących zapisywania zestawień rzeczownikowych o członach równorzędnych i nierównorzędnych znaczeniowo, zawartych w części opisowej słowników ortograficznych, wciąż to zagadnienie sprawia trudność dużej części użytkowników polszczyzny.

– W tekście *Lalki* Bolesława Prusa występują liczne wtręty z języka francuskiego. Mają one charakter zapożyczeń oraz cytatów. Pisarz przedstawia w powieści rolę francuszczyzny zgodnie ze stanem rzeczywistym – była ona wówczas w pewnych sferach językiem codziennej komunikacji.

– W ocenach ogólnych słowników języka polskiego, które ukazały się w XX w., pojawia się niejednokrotnie zarzut mówiący o ich ideologizacji, co zwykle przejawia się w doborze haseł i parafraz znaczeniowych. Zachodzi pytanie, czy postulowane „odideologizowanie definicji” leksykograficznej jest w ogóle możliwe.

Językoznawstwo stosowane – językoznawstwo normatywne – dydaktyka języka – glotodydaktyka polonistyczna – leksykografia – poprawność językowa – certyfikacja języka polskiego jako obcego – składnia – ortografia – interpunkcja – leksyka

Red.

SPIS TREŚCI**JUBILEUSZE**

<i>Magdalena Trysińska</i> : Prof. dr hab. Jerzy Podracki – profesor słowa, człowiek czynu	7
---	---

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Stanisław Dubisz</i> : Teoria lingwistyczna w językoznawstwie stosowanym – na przykładzie glottodydaktyki polonistycznej	15
<i>Hanna Jadacka</i> : Czynniki utrudniające odbiór zdania (wielokrotnie) złożonego	24
<i>Jan Mazur</i> : Nauczanie języka polskiego w Niemczech na tle językowej i edukacyjnej polityki Rady Europy	30
<i>Agnieszka Mikołajczuk</i> : Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)	39
<i>Władysław Miodunka</i> : Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w roku 2011	53
<i>Radosław Pawelec</i> : Kreska kresce nierówna – o użyciu łącznika oraz (dwojako zapisywanego) myślnika we współczesnej interpunkcji i ortografii	69
<i>Edward Polański, Maciej Malinowski</i> : O trudnościach w pisowni zestawień apozycyjnych	80
<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : Język francuski w „Lalce” Bolesława Prusa	93
<i>Halina Zgółkowa, Tadeusz Zgółka</i> : O ideologizacji i odideologizowaniu słowników ...	102

CONTENTS

ANNIVERSARIES

<i>Magdalena Trysińska</i> : Prof. dr hab. Jerzy Podracki – a professor of word, a man of action	7
--	---

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Stanisław Dubisz</i> : Linguistic theory in applied linguistics – on the example of glottodidactics in Polish studies	15
<i>Hanna Jadacka</i> : Factors hampering the reception of compound and complex sentences	24
<i>Jan Mazur</i> : Teaching the Polish language in Germany against the linguistic and educational policy of the Council of Europe.....	30
<i>Agnieszka Mikołajczuk</i> : Genre models of the text written by students during their upper-secondary school final examination (in the context of the planned modernisation of the upper-secondary school final examination in Polish).....	39
<i>Władysław Miodunka</i> : The quality of the Polish language used by foreigners. Quality assessment methods on the material of certificate examinations in Polish as a foreign language in 2011	53
<i>Radosław Pawelec</i> : Trouble with lines – about the use of the hyphen and the dash (written in two ways) in the contemporary punctuation and spelling	69
<i>Edward Polański, Maciej Malinowski</i> : About difficulties with spelling appositional compounds	80
<i>Józef Porayski-Pomsta</i> : The French language in “Lalka” by Bolesław Prus	93
<i>Halina Zgólkowa, Tadeusz Zgółka</i> : About ideologisation and de-ideologisation of dictionaries	102



Panu Profesorowi Jerzemu Podrackiemu z okazji jubileuszu
najlepsze życzenia składają i swe prace dedykują
przyjaciele, koledzy, uczniowie

PROF. DR HAB. JERZY PODRACKI
– PROFESOR SŁOWA, CZŁOWIEK CZYNU

Pana Profesora Jerzego Podrackiego pierwszy raz spotkałam w 1994 roku, kiedy to zdawałam egzamin wstępny na filologię polską na Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pan Profesor zasiadał w komisji w sali nr 10 na parterze, w budynku polonistyki. Piszę o tym dlatego, że w sali nr 10 przez wiele lat mieścił się Zakład Metodyki Języka, kierowany przez Profesora Jerzego Podrackiego. Wtedy oczywiście nie sądziłam, że Zakład ten będzie też moim Zakładem, że ten sympatyczny Profesor „od pytania ze składni” będzie Promotorem moich prac: magisterskiej i doktorskiej.

W 1997 roku trafiłam na seminarium magisterskie „Język polski w radiu i telewizji”. Pod kierunkiem Profesora Jerzego Podrackiego powstała praca poświęcona językowi programów telewizyjnych dla dzieci. W roku 1999 Profesor Podracki roztoczył opiekę nad moją rozprawą doktorską. Dzięki Panu Profesorowi studia doktoranckie upłynęły mi szybko i przyjemnie. Jako Promotor zawsze dbał, abym miała odpowiednią liczbę publikacji, zachęcał do wystąpień na konferencjach. I, co ważne, nigdy nie zostawiał mnie samej sobie – zawsze był gdzieś obok, gotowy do pomocy. Pokazywał, na czym polega praca nauczyciela akademickiego i pracownika naukowego, wtajemniczał w życie Zakładu, Instytutu i Wydziału.

Takie są moje osobiste wspomnienia, ale myślę, że bardzo podobne mają wszyscy podopieczni Pana Profesora Jerzego Podrackiego – człowieka pełnego życzliwości i dobroci, człowieka nauki i wspaniałego dydaktyka, który wiele lat poświęcił Wydziałowi Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Profesor Jerzy Podracki w latach 1960–1965 był studentem warszawskiej polonistyki. Pracę magisterską zatytułowaną *Spójnikowe zdania czasowe we współczesnej polszczyźnie literackiej*, napisaną pod kierunkiem prof. Witolda Doroszewskiego, obronił w 1965 roku. W tym samym roku rozpoczął pracę naukowo-dydaktyczną na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego na stanowisku asystenta. Jednocześnie przez kilka lat uczył języka polskiego w liceum ogólnokształcącym. Wtedy ujawniła się pasja Profesora zarówno do pracy naukowej, jak i dydaktyki

szkolnej. Przez wszystkie lata spędzone w murach warszawskiej polonistyki wykształcił wiele pokoleń nauczycieli polonistów.

W 1971 roku Profesor Jerzy Podracki obronił rozprawę doktorską *Z historii rozwoju polskiej teorii i praktyki syntaktycznej, od O. Kopczyńskiego do A. Małeckiego*. Promotorem był prof. Bronisław Wieczorkiewicz. Dziesięć lat później adiunkt Jerzy Podracki przystąpił do kolokwium habilitacyjnego. W monografii zatytułowanej *Koncepcje składniowe w gramatykach języka polskiego* przedstawił na tle europejskim ewolucję pojęć syntaktycznych w gramatykach polskich – od wieku XVII do opracowań Zenona Klemensiewicza.

1 września 1983 roku doktor habilitowany Jerzy Podracki objął stanowisko docenta na Wydziale Polonistyki UW, a w 1992 roku stanowisko profesora nadzwyczajnego. W roku 2002 profesor Uniwersytetu Warszawskiego Jerzy Podracki otrzymał z rąk prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Aleksandra Kwaśniewskiego tytuł naukowy profesora. W roku 2005, w czterdziestolecie swojej pracy naukowo-dydaktycznej na Uniwersytecie Warszawskim, Jerzy Podracki uzyskał stanowisko profesora zwyczajnego.

Kariera naukowo-dydaktyczna Profesora Podrackiego związana jest także z ośrodkami zagranicznymi. W latach 1972–1975 i 1986–1990 pracował jako wykładowca języka polskiego w Seminarium Sławistycznym Uniwersytetu w Bonn. Kontakty z niemieckimi sławistami utrzymuje do dziś. Jego wykłady cieszą się ogromnym powodzeniem. Ostatnio gościnnie wykład wygłosił w Bonn w 2010 roku.

Jako sławista o międzynarodowym uznaniu jest zapraszany przez Komisję Europejską na szkolenia dla sekcji polskiej Komisji Europejskiej (Luksemburg 2006 i 2008). Ponadto od 2004 roku jest członkiem Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Opracowuje i weryfikuje egzaminy certyfikatowe, bierze udział w egzaminach ze znajomości języka polskiego jako obcego, które odbywają się w różnych ośrodkach, zarówno polskich, jak i zagranicznych, między innymi w Nowym Jorku.

Zainteresowania nauczaniem języka polskiego jako obcego znajdują także odbicie w publikowanych książkach i artykułach poświęconych tej tematyce. Profesor Jerzy Podracki jest współautorem pracy *Nauka o języku polskim dla cudzoziemców. Podręcznik dla studentów i lektorów języka polskiego* (Warszawa 2010, red. J. Porayski-Pomsta).

Bliskie sercu Profesora Podrackiego są nieodmiennie polska szkoła i los polskiej edukacji. Przygodę ze szkołą rozpoczął jako nauczyciel języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, ale nauczanie licealistów to tylko wstęp do wszechstronnej działalności na rzecz szkoły. Od 1965 roku do dziś związki Profesora Podrackiego z polską szkołą, uczniami, nauczycielami i różnymi instytucjami oświatowymi są tak różnorodne, że trudno je wszystkie wymienić. Warto jednak wspomnieć chociaż o wybranych.

Profesor Jerzy Podracki od wielu lat jest rzeczoznawcą MEN ds. opiniowania podręczników i środków dydaktycznych do użytku szkolnego. Ponadto jest także autorem podręczników do kształcenia językowego dla szkół podstawowych i gimnazjów. Wraz z Józefem Porayskim-Pomstą napisał cykl podręczników pod zbiorczym tytułem *Nasz język ojczysty: Nasz język ojczysty. Gramatyka – ortografia – interpunkcja. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Wyd. „Oświata”, Warszawa 1998; *Nasz język ojczysty. Podręcznik dla klas I–III gimnazjum*, Wyd. „Oświata”, Warszawa 2000. Jest także autorem wielu przydatnych pomocy dydaktycznych dla uczniów i nauczycieli. Warto tu wymienić: *Polszczyzna płata nam figle. Poradnik językowy*, Wyd. „Medium”, 1991; *Szkolny słownik trudności języka polskiego*, Wyd. „Medium”, 1998; *Szkolny słownik nauki o języku*, Wyd. „Medium”, 2000; *Pułapki językowe w szkole i nie tylko*, Wyd. „Juka”, 2000. W tym miejscu należy także wspomnieć o słownikach, które Profesor Podracki opracowuje z myślą o wszystkich użytkownikach polszczyzny, zarówno tych, którzy dopiero stawiają pierwsze kroki w szkole, jak i tych, którzy edukację szkolną mają już za sobą.

Zacznę od słowników interpunkcyjnych, ponieważ Profesor Jerzy Podracki jako pierwszy podjął się ważnego zadania ujęcia trudnych zasad interpunkcyjnych w formie słownika. Reguły przestankowania opracował w rozbiciu na poszczególne (dystynktywne) leksemy, w tym przede wszystkim wskaźniki zespolenia, modulanty i wykrzykniki. Wymagało to analizy syntaktycznej i semantycznej. To trudne zadanie przyniosło ogromne korzyści. Każdy, kto ma problemy z interpunkcją, a korzysta ze słownika Profesora Jerzego Podrackiego, wie, jaka to nieoceniona pomoc podczas redagowania tekstów. Pierwsze wydanie *Słownika interpunkcyjnego* miało miejsce w roku 1993. Później było kilka wydań uzupełnianych i poprawianych. W roku 2005 nakładem Wyd. „Świat Książki” wyszedł *Nowy słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*. Liczba wznowień świadczy o zapotrzebowaniu na publikacje tego typu. W chwili, kiedy piszę te słowa, nakład jest już wyczerpany, a pozycja niedostępna.

Profesor Podracki przekonał wszystkich, że nawet dzieci są w stanie opanować przecinki, średniki i dwukropki – wydał napisany przystępnym językiem *Słowniczek interpunkcyjny dla najmłodszych z zasadami przestankowania* (Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999). Żeby nauka interpunkcji nie była nudna, w roku 2000 Profesor Podracki napisał sympatyczną książeczkę *Zabawa z interpunkcją. Zeszyt ćwiczeń do Słowniczka interpunkcyjnego* (Wydawnictwo Szkolne PWN).

Kolejnym ważnym słownikiem, który pomaga Polakom i cudzoziemcom opanować nasz trudny język, jest *Słownik skrótów i skrótowców* (Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999). Jest to pierwsza publikacja na polskim rynku wydawniczym, w której znajdziemy nie tylko rozwinięcia skrótów, lecz także pełną charakterystykę fonetyczną i gramatyczną zebranych tu leksemów (skrótowców). Na koniec wreszcie trzeba przywołać

słowniki ortograficzne, a przede wszystkim *Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny* (ostatnie wydanie w 2004 roku) – najobszerniejszy słownik tego typu dostępny na naszym rynku księgarskim.

Z popularyzacją wiedzy wiążą się także liczne artykuły publikowane w czasopismach kierowanych do nauczycieli, takich jak: „Język Polski w Szkole”, „Życie Szkoły”, „Głos Nauczycielski”. Profesor Podracki jest wreszcie stałym gościem różnorodnych konferencji metodycznych, np. „Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego”, organizowanej cyklicznie przez Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, „Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży”, organizowanej cyklicznie przez Wydział Polonistyki UW. Referaty Profesora Jerzego Podrackiego możemy znaleźć w licznych tomach pokonferencyjnych.

Kiedy mówimy o związkach Profesora Podrackiego z polską szkołą, należy wspomnieć o Jego zaangażowaniu w reformę oświaty. Profesor Jerzy Podracki współpracował bowiem z Centralnym i Okręgowym Ośrodkiem Metodycznym w Warszawie, z Zespołem Dydaktyczno-Naukowym przy Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a w ostatnim czasie (2010–2011) włączył się w prace nad nową maturą jako uczestnik projektu pt. „Modernizacja egzaminu maturalnego z języka polskiego”. Jest także współautorem siatki pojęć z zakresu nauczania składni na wszystkich etapach edukacyjnych (*Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, wyd. 2. zmienione i rozszerzone, Wyd. „Nowa Era”, 2004). Zwracam na to uwagę, ponieważ każdy, kto ma do czynienia z nauką o języku w szkole, wie, jak trudno jest usystematyzować siatkę pojęć, pogodzić podejście akademickie ze szkolną rzeczywistością i umysłowymi możliwościami uczniów; jak trudno znaleźć złoty środek, zdecydować, co jest konieczne, a z czego można zrezygnować. Kontynuację tego wątku znajdziemy w artykule Profesora Jerzego Podrackiego (współautorką jest Katarzyna Kozłowska) *Części zdania w dydaktyce szkolnej. Czy i w jakim stopniu niezbędne?* (w: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012).

Liczne prace pisane z myślą o uczniach i nauczycielach ujawniają główny nurt zainteresowań naukowych Profesora Podrackiego. Od początku koncentrowały się one wokół składni, historii języka i dydaktyki języka polskiego. Historii składni i językoznawstwa poświęcone są przede wszystkim dwie ważne monografie w dorobku naukowym Pana Profesora: *Koncepcje składniowe w gramatykach języka polskiego* (Warszawa 1982) i *Konstrukcje złożone w gramatykach języka polskiego* (Warszawa 2007). Ale w tym miejscu trzeba także wspomnieć o podręcznikach akademickich, pisanych z myślą o studentach specjalizacji nauczycielskiej. Mam tu na myśli *Składnię polską*, Warszawa 1997 (pierwsze wydanie pt. *Dydaktyka składni polskiej*, Warszawa 1989), podręcznik, dzięki któremu egzamin z metodyki języka polskiego staje się dziecinnie prosty,

oraz rozdział poświęcony składni w pracy *Nauka o języku dla polonistów* pod red. S. Dubisza, podręczniku, z którym przyszli nauczyciele nie powinni się rozstawać.

Ponadto Profesora Podrackiego od wielu lat nurtują zagadnienia poprawności językowej i kultury języka oraz odmiany środowiskowe i zawodowe współczesnej polszczyzny – język sportowy, gwara warszawska, a przede wszystkim język polski w radiu i telewizji. Ślady tych zainteresowań odnajdujemy w licznych artykułach publikowanych m.in. w „Poradniku Językowym”, „Przeglądzie Humanistycznym”, „Polonistycie”, „Pracach Filologicznych”, tomach pokonferencyjnych. Nie sposób wymienić wszystkich, wspomnę więc kilka wybranych: *Język sportowy na tle innych odmian polszczyzny* (1977), *Wiechowska gwara Warszawy* (1977), *Język w radiu i telewizji* (1975), *Kultura języka w polskim Radiu i Telewizji* (1995), *Praca nad kulturą języka w Telewizji Polskiej* (1996), *Potoczne elementy językowe w polszczyźnie radia i telewizji* (2000), *Język mówiony w Telewizji Polskiej* (2003), *Współczesna polszczyzna publiczna* (2003).

Niezwykle ważne miejsce w naukowych dociekaniach Profesora Podrackiego zajmują związki języka i kultury – mentalnej i duchowej. Odnajdziemy je w książkach *Świat ludzi, rzeczy i słów* (1994) oraz *Słowa i ludzie. Szkice o języku polskim i kulturze* (2003). Zagadnienia te były także często tematem audycji popularnonaukowych w Polskim Radiu i Telewizji Polskiej, jak również felietonów publikowanych w różnorodnych czasopismach popularnonaukowych.

W tym miejscu należy podkreślić związek Profesora Jerzego Podrackiego z mediami. Od ponad 30 lat Profesor współpracuje z Polskim Radiem i Telewizją. Występował w niezliczonych programach. Między innymi możemy go usłyszeć na antenie Programu 2 Polskiego Radia w audycjach Małgorzaty Tułowieckiej „Nasz język współczesny”. Ponadto od wielu lat Profesor Podracki jest naukowym konsultantem językowym w Redakcji Językowej PR SA i Poradni Językowej w Akademii Telewizyjnej TVP. Przygląda się bacznie, w jaki sposób ludzie mediów mówią i piszą, co znajduje odbicie w licznych publikacjach i opracowaniach, także zamawianych przez TVP, zob. np. *O co pytają dziennikarze TVP? Stan (nie)świadomości językowej w telewizji publicznej* (wspólnie z E. Czerwińską, D. Wendołowską, Wydawnictwa Telewizji Polskiej SA, 2008).

Aby badania nad językiem polskim w mediach, zwłaszcza elektronicznych, mogły się rozwijać, Profesor Jerzy Podracki w 2004 roku utworzył na Wydziale Polonistyki Pracownię Języka Elektronicznych Środków Przekazu, która skupia zainteresowanych tą problematyką badaczy, studentów, doktorantów z różnych jednostek uniwersyteckich. W roku 2008 kierowany przez Pana Profesora projekt badawczy pt. „Komunikacja w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja” otrzymał grant MNiSW. W ramach projektu ukazały się cztery tomy prezentujące wyniki badań grantowych: *Język mediów elektronicznych*, red. Jerzy Podracki

i Ewa Wolańska, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2008; *Najnowsze słownictwo a współczesne media elektroniczne*, red. Radosław Pawelec i Magdalena Trysińska, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2008; *W czym mogę pomóc? Zachowania komunikacyjnojęzykowe konsultantów i klientów call center*, red. Krzysztof Kaszewski i Grzegorz Ptaszek, Wydawnictwo Naukowe „Semper”, Warszawa 2009; *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, semiotyka, edukacja*, red. Mirosław Filiciak i Grzegorz Ptaszek, Wydawnictwa Naukowe i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Zainteresowanie mediami znalazło także odbicie w pracy dydaktycznej Profesora Jerzego Podrackiego. Od wielu lat Pan Profesor prowadzi seminaria licencjackie i magisterskie „Język polski w radiu i telewizji”, które cieszą się ogromnym powodzeniem. Do tej pory Profesor Podracki wypromował wielu magistrów. Wybrani szczęśliwcy, do których i ja się zaliczam, mogą kontynuować pracę badawczą pod okiem Profesora Podrackiego najpierw na studiach doktoranckich, a później w trakcie pracy naukowo-dydaktycznej. Cztery rozprawy doktorskie, które powstały pod kierunkiem Profesora, zostały opublikowane (M. Trysińska, *Jak politycy komunikują się ze swoimi wyborcami*, Warszawa 2004; K. Kaszewski, *Język dyskusji radiowej*, Warszawa 2006; G. Ptaszek, *Talk show. Szczęść na ekranie?*, Warszawa 2007; M. Skarżyńska, *Język reportażu telewizyjnego*, Warszawa 2011), a kolejne są przygotowywane.

Jak widać, wszechstronna działalność Profesora Jerzego Podrackiego wychodzi daleko poza mury Uniwersytetu Warszawskiego. Oprócz wspomnianego już członkostwa w Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, współpracy z mediami i ośrodkami metodycznymi, trzeba wspomnieć, iż od 1996 roku Profesor Jerzy Podracki jest członkiem Komisji Kultury Języka Komitetu Językoznawstwa PAN (przez dwie kadencje jako jej wiceprzewodniczący) oraz członkiem Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN, m.in. jako wiceprzewodniczący Komisji Ortograficzno-Onomastycznej, a w ostatnich dwóch kadencjach jako jej przewodniczący. Należy podkreślić, że Profesor Podracki angażuje się całym sercem w różnorodne przedsięwzięcia mające na celu podnoszenie stanu świadomości językowej Polaków, popularyzację pięknej, poprawnej polszczyzny. W 1999 roku był autorem Ogólnopolskiego Dyktanda Eliminacyjnego. To Jego teksty: „Wyimki z diariusza wojażu: Marzenia i mrzonki”, „Rozstrzygnięcie” i „Wreszcie za granicę” sprawdzały znajomość ortografii polskiej uczestników Dyktanda. Zasiadał także w jury Ogólnopolskiego Dyktanda oraz konkursu „Mistrz Mowy Polskiej”. Ponadto jest członkiem Zarządu Głównego Towarzystwa Kultury Języka.

Działalność Profesora Jerzego Podrackiego to nie tylko dydaktyka i badania naukowe. To także ciężka praca organizacyjna i administracyjna na Wydziale Polonistyki UW. Począwszy od 1979 roku Profesor Podracki kierował przez 20 lat Zakładem Metodyki Języka Polskiego.

W 1999 roku ustąpił z tej funkcji – został bowiem wybrany na stanowisko dyrektora Instytutu Języka Polskiego Wydziału Polonistyki UW. Instytutem kierował przez dwie kolejne kadencje. Po trudnych sześciu latach spędzonych za biurkiem dyrektora IJP Profesor skorzystał z możliwości odbycia rocznego urlopu. W 2006 roku znowu objął kierownictwo swojego macierzystego zakładu. Od grudnia 2004 roku jest także kierownikiem założonej przez siebie Pracowni Języka Elektronicznych Środków Przekazu.

Przedstawiłam Profesora Jerzego Podrackiego jako wybitnego naukowca o międzynarodowym uznaniu, jako wspaniałego nauczyciela, jako człowieka zaangażowanego w różnorodne przedsięwzięcia, jako organizatora. A jaki jest Pan Profesor prywatnie?

Prywatnie Profesora Jerzego Podrackiego spotkamy na warszawskim Ursynowie, gdzie mieszka wraz z żoną Marią Katarzyną Podracką. Tam odpoczywa po dniu spędzonym na Uniwersytecie, ale także pracuje w gabinecie zapelnionym książkami. Na Jego biurku zawsze leżą kolejne prace studenckie czekające na swoją kolej, prace magisterskie, których co roku Pan Profesor czyta kilkanaście – jako promotor i jako recenzent. Z ogromną wnikliwością analizuje, a potem omawia ze swoimi doktorantami kolejne wersje rozpraw doktorskich. Do tego dochodzą liczne recenzje rozpraw naukowych (doktorskich, habilitacyjnych). Mimo to Profesor Podracki znajduje jeszcze czas na pracę nad kolejnymi książkami, które wychodzą spod Jego pióra. Pracowitość, skrupulatność, a przede wszystkim terminowość Profesora stale wszystkich zadziwiają. Kiedy Profesor znajduje na wszystko czas? A przy tym jest osobą bardzo towarzyską, gotową zawsze do pomocy, opiekuńczą w stosunku do swoich podopiecznych – magistrantów i doktorantów, a także doktorów, którzy czują się bezpiecznie po Jego skrzydłami. Wewnętrznym spokojem, postawą życzliwości i zrozumienia zaraża innych.

Teraz Pan Profesor Jerzy Podracki wybiera się na zasłużony odpoczynek. Może będzie miał więcej czasu na podróże, na spacer po ciepłych plażach, które tak lubi, na spotkania z ukochaną wnuczką Julią. Tego panu Profesorowi życzę z całego serca, choć jednocześnie mam cichą nadzieję, że jako naukowiec, badacz współczesnej polszczyzny, nadal będzie obecny wszędzie tam, gdzie ważą się losy polskiej edukacji i języka polskiego, że będzie obecny na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, w swoim macierzystym Zakładzie, który teraz nosi nazwę Zakładu Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego. Bo przecież ten Zakład nie może istnieć bez Pana Profesora Jerzego Podrackiego.

Magdalena Trysińska
(Uniwersytet Warszawski)

Stanisław Dubisz
(Uniwersytet Warszawski)

TEORIA LINGWISTYCZNA W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM – NA PRZYKŁADZIE GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

Dwa typy językoznawstwa, tj. językoznawstwo stosowane (egzotematyczne) i podstawowe (endotematyczne), krzyżują się od zarania dziejów kultury intelektualnej i od początku kształtowania się językoznawstwa jako dyscypliny naukowej. Jest rzeczą powszechnie znaną, że językoznawstwo stosowane, mające służyć potrzebom praktycznym, sprowadzające się do spożytkowywania osiągnięć wiedzy o języku w różnych dziedzinach życia i w różnych dyscyplinach naukowych [zob. USJP, IV, 544; EJO, 251–252] w swej prahistorii i wczesnej historii poprzedza to drugie, chociaż nie może się obyć bez refleksji endotematycznej (autotematycznej). Z językoznawstwem stosowanym należy przecież łączyć wynalezienie i ewolucję pisma (XL–V w. p.n.e.), taki charakter miały staroindyjskie opisy sanskrytu autorstwa Pāniniego (IV w. p.n.e.), praktyczny charakter miała *rhetorike technē* Arystotelesa (III w. p.n.e.). Prymarnie powstały one na zapotrzebowanie pozalingwistyczne – determinowały je praktyczne potrzeby polityczne, religijne, dydaktyczne, a dopiero wtórnie niejako *stricto* filologiczne. Równie *stosowany* charakter miało parajęzykoznawstwo naszej ery aż po wiek Oświecenia włącznie. Podporządkowane ono było dydaktyce języków obcych, teorii i praktyce przekładu oraz sztuce retorycznej, chociaż w obrębie filozoficznego racjonalizmu (Francja) i empiryzmu (Anglia) XVII–XVIII w. zaczynają powstawać nowe ujęcia z zakresu językoznawstwa teoretycznego (spekulatywnego) [por. Heinz 1978, 7–111].

Wraz z rozwojem nowoczesnego językoznawstwa w XIX w. zaczyna się autonomiczny rozwój językoznawstwa podstawowego (endotematycznego) z jednej strony, z drugiej zaś – językoznawstwa stosowanego (egzotematycznego). To pierwsze – dominujące przez cały wiek XIX – będzie miało wyraźne nachylenie diachroniczne, indoeuropeistyczne i porównawcze, to drugie – w tej fazie – będzie dopiero formułować podwaliny i zakresy badawcze. W tym kontekście trzeba przywołać przynajmniej dwie daty:

– 1803 r.: August Ferdinand Bernhardt w pracy *Angewandte Sprachlehre* (Berlin) proponuje podział lingwistyki jako dyscypliny naukowej na *lingwistykę czystą* i *lingwistykę stosowaną*, który bywa do dzisiaj utrzymywany [por. Grucza 2007, 59];

– 1870 r.: Jan Baudouin de Courtenay w pracy *Niekotoryje obszczije zamieczanija o jazykowiedieni i jazykie* wprowadza termin *prikladnoje jazykowiedienije*, wyznaczając językoznawstwu stosowanemu następujący obszar zainteresowań: nauczanie języków, nauczanie mowy głuchoniemych, metodyka nauczania czytania i pisania, tworzenie ortografii, standaryzacja nowych języków i dialektów.

W wieku XX, szczególnie w 2. połowie tego stulecia, językoznawstwo stosowane (*applied linguistics*, *linguistique appliqués*, *prikladnaja lingvistika*) zyskuje pełne obywatelstwo w związku z rozwojem teorii informacji, teorii przekładu maszynowego, programów szybkiego nauczania języków, stałych procesów standaryzacji języków i świadomie prowadzonej polityki językowej. Współcześnie do subdyscyplin językoznawstwa stosowanego należą takie obszary badań i zastosowań praktycznych, jak: lingwistyka normatywna (kultura języka, ortografia, ortoepia), leksykografia, interlingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka, mediolingwistyka, lingwistyka antropologiczna, terminoznawstwo, polityka językowa, standaryzacja języków, certyfikacja językowa, retoryka, stylistyka praktyczna, logopedia, afazjologia, teleinformatyka.

Glottodydaktyka polonistyczna powstała *de facto* w 2. połowie XX w. [zob. Kacprzak 2006; Jekiel 2006; Miodunka 2012]. W tym czasie zaznaczyły swoją obecność dwie podstawowe metody nauczania. Długo dominowała tzw. metoda audiolingwalna z zastosowaniem laboratoriów językowych (lub jedynie z udziałem lektorów i nagrań) i uwzględnianiem utrwalania znajomości schematów strukturalnych, dotyczących kategorii gramatycznych, leksykalnych i stylistycznych oraz podstawowych typów wypowiedzi. Metoda ta w dalszym ciągu jest stosowana, ale współcześnie częściej znajduje zastosowanie tzw. metoda komunikacyjna, według której sama komunikacja (mówienie/porozumiewanie się) w danym języku obcym jest sposobem uczenia się tego języka i kształtowania kompetencji komunikacyjnej, uzależnionej od czynników sytuacyjnych, społecznych, psychicznych oraz od czynników wewnętrznojęzykowych [por. Czarnecka 1990; Schmidt 2004]. U podstaw obu tych metod tkwią określone założenia metodologiczne, dotyczące teorii języka i jego opisu. Metoda audiolingwalna znajduje podstawy strukturalistyczne (wraz z nurtem lingwistycznego behawioryzmu i generatywizmu), metoda komunikacyjna wywodzi swój rodowód z kognitywizmu, dochodząc do swych konkluzji poprzez uwzględnienie i adaptację określonych doświadczeń z zakresu socjolingwistyki, psycholingwistyki, pragmatolingwistyki oraz etnolingwistyki [por. Dubisz 2006, 66–68].

Te filiacje metodologiczne są uświadamiane sobie w różnym stopniu przez uczących i uczących się (bywa także, że pozostają poza ich świadomością), stąd próba ukazania w dalszej części niniejszego opracowania

przydatności kilku składników teorii lingwistycznych (lub z lingwistyką graniczącą), które są/mogą być przydatne w glottodydaktyce.

1. SOCJOLINGWISTYCZNA TEORIA WYJAŚNIANIA ZJAWISK

W swych podstawowych opracowaniach, dotyczących socjologii języka, Basil Bernstein przedstawił m.in. zróżnicowanie kodów językowych (tzw. język publiczny – niższy oraz język formalny – wyższy) ze względu na poznawczy stosunek użytkowników języka do przedmiotów oraz nabycie określonego systemu mowy, determinującego przyjęcie pewnego systemu wartości, sposobów postrzegania, klasyfikowania i odczuwania świata [por. Bernstein 1971; Bernstein 1973; zob. Bernstein 2010; Piotrowski, Ziółkowski 1976, 305–365].

Zarysował także schemat socjolingwistycznych uwarunkowań zjawisk w sferze zachowań intelektualnych użytkowników języka oraz ich chłonności intelektualnej, determinujących efekty nauczania (w tym – nauczania języka) i inne społeczne skutki. W schemacie tym **[wynik końcowy (WK) / kompetencja językowa (KJ)]** jest determinowany przez trzy ciągi uwarunkowań:

1) struktura społeczna --> procesy socjalizacji --> system mowy --> (WK) – (KJ);

2) struktura społeczna --> struktura systemu szkolnego --> metody dydaktyczne --> (WK) – (KJ);

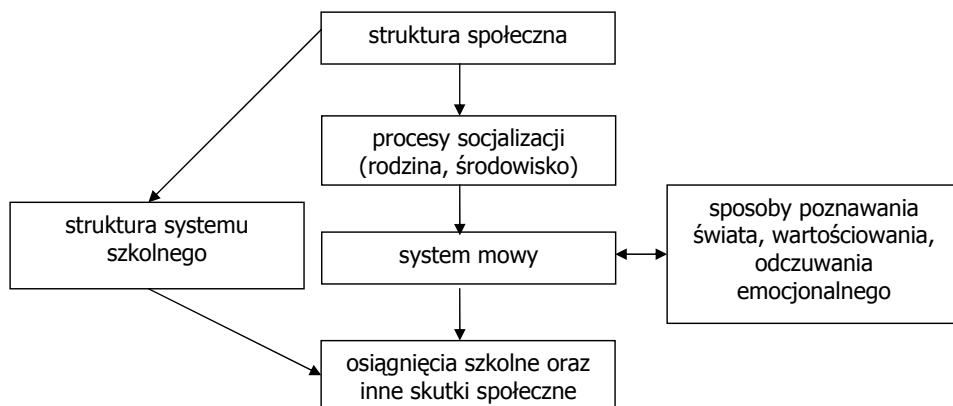
3) struktura społeczna --> sposoby poznawania świata, wartościowania, odczuwania emocjonalnego --> system mowy --> (WK) – (KJ).

Ciągiem podstawowym jest ciąg 1., dwa pozostałe mają charakter wspomagający przy uzyskiwaniu określonego poziomu kompetencji językowej. To, że świadomość tych uwarunkowań jest podstawą właściwego doboru metod i technik glottodydaktycznych, nie wymaga chyba dodatkowego dowodu. W ten sposób teoria socjolingwistyczna stała się jedną z podstaw językoznawstwa stosowanego, a kompetencja językowa – celem procesu glottodydaktycznego.

Graficznie ten schemat można przedstawić w postaci wykresu (zob. wykres 1. na stronie następnej).

2. PSYCHOLINGWISTYCZNA TEORIA AKWIZYCJI MOWY

Psycholingwistyka powstała w części jako reakcja na amerykański behawioryzm, sprowadzający mechanizm mowy do cyklu dwuelementowego: bodziec --> reakcja na bodziec. Psycholingwistyka, kładąc nacisk na praktykę językową, wprowadziła do jej mechanizmu cechy psychofizyczne człowieka (użytkownika języka) z uwzględnieniem jego rozwoju neurologicznego i kulturowego. Było to możliwe dzięki zespolonej propo-

**Wykres 1.**

zycji metodologicznej psychologów, lingwistów i etnografów [por. Osgood, Sebeok 1954], nawiązujących do tezy Wilhelma von Humboldta, że mowa to działanie, i wywodzących z niej pojęcie kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako umiejętność skutecznego, dostosowanego do sytuacji, celu i konwencji (czyli *de facto* kompetencji w ujęciu socjolingwistycznym) językowej posługiwania się językiem.

Związki psycholingwistyki z socjolingwistyką zarysowują się wyraźnie, a jednym z ich rezultatów jest psycholingwistyczny schemat akwizycji mowy. W tym schemacie, w odniesieniu do jednostki, tempo i jakość akwizycji mowy są wynikiem zachodzenia dwóch ciągów uwarunkowań:

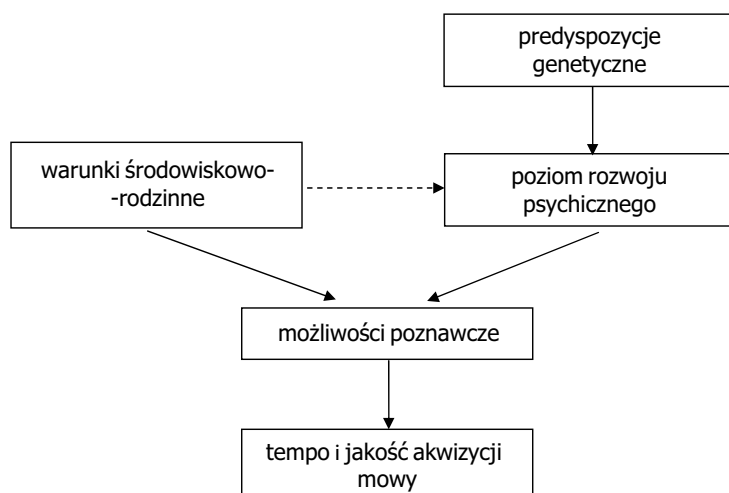
1) predyspozycje genetyczne --> poziom rozwoju psychicznego --> możliwości poznawcze --> akwizycja mowy;

2) warunki środowiskowo-rodzinne --> poziom rozwoju psychicznego --> możliwości poznawcze --> akwizycja mowy [por. Porayski-Pomsta 1989].

W tym wypadku oba ciągi przyczynowo-skutkowe są równie ważne, z tym że pierwszy z nich obejmuje przede wszystkim uwarunkowania biopsychiczne, a drugi – uwarunkowania socjopsychiczne.

Nabywanie mowy to proces wieloletni, uczenie się języka to proces wielogodzinny (przyjmuje się, że do osiągnięcia poziomu średnio zaawansowanego potrzeba od 500 do 1500 godzin intensywnego lektoratu). Jednak i w jednym, i w drugim wypadku układ uwarunkowań jest podobny, a tym samym teoria psycholingwistyczna tworzy podbudowę teoretyczną metodyki nauczania w ogóle, a nauczania języka obcego w szczególności. W dodatku kompetencja komunikacyjna w nowym języku nabywanym stanowi najważniejszy (choć nierzadko nieosiągalny) cel procesu glotto-dydaktycznego.

Schemat procesu akwizycji mowy w postaci wykresu jest zamieszczony na następnej stronie (zob. wykres 2.).

**Wykres 2.**

3. PRAGMALINGWISTYCZNA TEORIA AKTÓW MOWY

Teoria aktów mowy Johna Langshawa Austina, kontynuowana i rozwinięta przez Johna R. Searle'a, zakłada ich podział na performatywne (u Austina – illokucyjne i perlokucyjne, u Searle'a – illokucyjne) i nieperformatywne (u Austina – lokucyjne, u Searle'a – akty wypowiedziania i orzekania). Te pierwsze są sprawcze, zmieniają rzeczywistość, wpływają na odbiorcę; te drugie sprowadzają się jedynie do procesów artykulacyjno-wymówieniowych i czynności orzekania [por. Austin 1993; Searle 1987]. Sam schemat aktu mowy przyjęty przez J. L. Austina jest niejako rozwinięciem modelu aktu komunikacji językowej Romana Jakobsona, *novum* jest natomiast klasyfikacja aktów mowy oraz określenie warunków, które decydują o tym, że dany akt mowy jest performatywny.

W ujęciu R. Searle'a te warunki to: 1) kompetencyjność (osób biorących udział w akcji); 2) komunikatywność (wypowiedzi); 3) szczerowość (wykonawców aktu); 4) istotność (roli wykonującego akt i wiedza o tym wszystkich jego uczestników). Już wstępne zestawienie tych warunków z uwarunkowaniami determinującymi skuteczność procesu dydaktycznego wykazuje ich zasadniczą zgodność, co jest warunkowane tożsamością schematu aktu mowy z sytuacją komunikacji dydaktycznej. Ma to tym większe znaczenie przy stosowaniu metody komunikacyjnej w glotodydaktyce.

Pragmalingwistyczna teoria aktów mowy znalazła odzwierciedlenie w modelu językowych umiejętności komunikacyjnych, opracowanym przez Lyle'a Bachmana i Adriana Palmera [zob. Bachman, Palmer

1996]. W tym modelu tzw. charakterystyka użycia języka, czyli wynik aktu mowy – komunikat, znajduje uwarunkowania w trzech ciągach czynników:

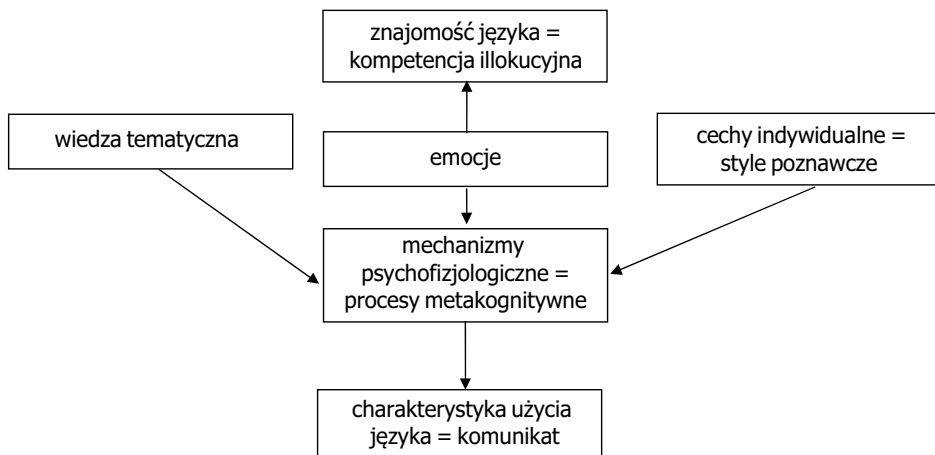
1) znajomość języka (= kompetencja illokucyjna) <--> emocje <--> mechanizmy psychofizjologiczne (procesy metakognitywne) --> komunikat;

2) wiedza tematyczna --> mechanizmy psychofizjologiczne --> komunikat;

3) cechy indywidualne (style poznawcze) --> mechanizmy psychofizjologiczne --> komunikat.

Ciąg 1. ukazuje główny mechanizm modelu językowych umiejętności komunikacyjnych, ciągi 2. i 3. – mechanizmy wspomagające. Wiedza tematyczna i cechy indywidualne są bowiem katalizatorami dodatkowo (oprócz znajomości języka i emocji) uruchamiającymi mechanizmy psychofizjologiczne jednostki realizującej akty mowy [por. Seretny 2011, 33]. Jak widać, w tym wypadku glottodydaktyka już samodzielnie dokonała adaptacji teorii Austina–Searle’a, konstruując tym samym kolejną z podstaw metodologicznych językoznawstwa stosowanego, która może znajdować zastosowanie w różnych subdyscyplinach z tego zakresu (np. dydaktyka, logopedia, retoryka).

Model językowych umiejętności komunikacyjnych przedstawia wykres 3.



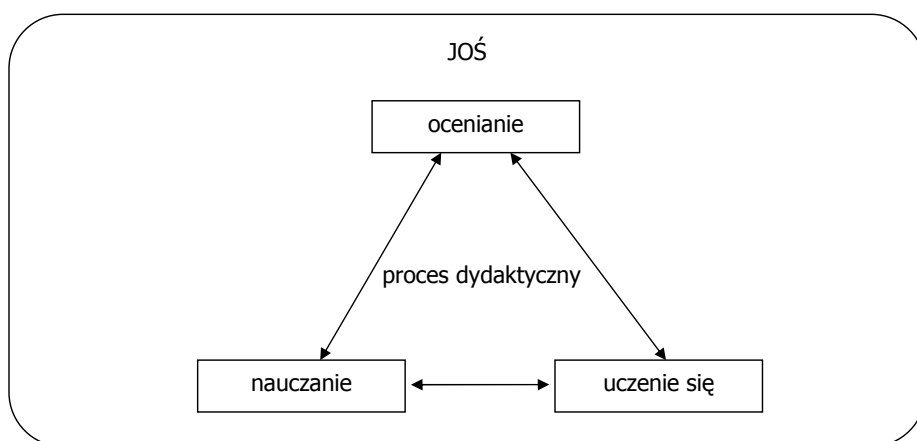
Wykres 3.

4. KOGNITYWNA TEORIA KONCEPTUALIZACJI ŚWIATA

Przyjęcie przez kognitywizm założenia, że kluczem do zrozumienia natury ludzkiego języka jest zrozumienie natury procesów ludzkiego poznania, ewokuje konstatację, że język człowieka jest obrazem naszego świata, co pozwala rozwinąć teorię językowego obrazu świata (JOŚ) [por. Bartmiński 2001]. Jest on wynikiem procesów konceptualizacyjnych, polegających na indywidualnym obrazowaniu profili (przedmiotów konceptualizacji) w kontekście kategorii, tworzących ramy pojęciowe tego obrazu [por. Tabakowska 1995; Tabakowska 2001].

Konceptualizacja (portretowanie świata przez człowieka) ma charakter subiektywny. Profil (przedmiot konceptualizacji), będący zespołem cech utrwalonych w JOŚ, podlega w wyniku tego procesu skonkretyzowaniu i zhierarchizowaniu jego cech składowych w zależności od kontekstu i cech osoby dokonującej konceptualizacji. Przyjmowanie perspektywy JOŚ w glottodydaktyce pozwala na różnicowanie treści i metod nauczania w zależności od cech kulturowych uczniów oraz ich potrzeb komunikacyjnych. Problematyka ta znajduje już szereg rozwiązań szczegółowych w glottodydaktyce polonistycznej w związku z interkulturowymi aspektami nauczania języka polskiego jako obcego [zob. Dąbrowska 2010]. Można w tym miejscu jedynie zauważyć, że w ogóle proces dydaktyczny, w którym wzajemnie warunkują się trzy segmenty: <--> nauczanie <--> uczenie się <--> ocenianie <-->, w dużej mierze opiera się na kognitywnej teorii konceptualizacji świata, bez względu na to, czy podmioty biorące udział w tym procesie są tego świadome.

Zależności te można przedstawić graficznie (zob. wykres 4.).



Wykres 4.

Tak jak do XVIII w. w rozwoju językoznawstwa główny nurt stanowiło językoznawstwo stosowane, tak w ciągu ostatnich lat dwustu zaznaczyła się przewaga językoznawstwa podstawowego i teoretycznego. Dopiero ostatnie pięćdziesięciolecie, a w Polsce – ostatnie dwudziestolecie, równoważy proporcje między oboma typami lingwistyki. Wiąże się to również z tym, że współczesna utylitarna cywilizacja determinuje swego rodzaju „służebność” lingwistyki wobec innych dziedzin nauki i techniki, co w sposób naturalny wysuwa na plan pierwszy subdyscypliny z zakresu językoznawstwa stosowanego. Oba jednak typy językoznawstwa wzajemnie się motywują, uzupełniają i spożytkowują swoje wyniki, podobnie jak językoznawstwo diachroniczne i synchroniczne. Przykładów wzajemnych oddziaływań, takich jak te przedstawione w niniejszym opracowaniu, można by przytoczyć znacznie więcej, co jednoznacznie świadczy o tym, że XX-wieczne spory o wyższości jednego językoznawstwa nad drugim trzeba na zawsze odstawić do lamusa historii [por. Bajerowa 2002].

Bibliografia

- J. L. Austin, 1993, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- L. Bachman, A. Palmer, 1996, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford.
- I. Bajerowa, 2002, *Dwie szkoły językoznawstwa polonistycznego XX w. – konflikty i współpraca*, „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 2002, XI, z. 1–2, s. 9–20.
- J. Bartmiński, 2001, *O językowym obrazie świata Polaków końca XX wieku*, [w:] S. Dubisz, S. Gajda (red.), *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*, Warszawa, s. 27–53.
- B. Bernstein, 1971, *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London.
- B. Bernstein, 1973, *Applied Studies Towards a Sociology of Language*, London.
- B. Bernstein, 2010, *Klasy, kody i kontrola. Teoretyczne studia z socjologii języka*, [w:] J. Warchała, A. Skudrzyk, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Katowice, s. 194–251.
- U. Czarnecka, 1990, *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej*, Kraków.
- A. Dąbrowska, 2010, *Co kryje się w słowie obcy? Z zagadnień nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 21–34.
- S. Dubisz 2006, *Język polski: dydaktyka – glottodydaktyka – polityka językowa*, [w:] A. Duszak, E. Gajek, U. Okulska (red.), *Korpusy w angielsko-polskim językoznawstwie kontrastywnym. Teoria i praktyka*, Kraków, s. 57–73.
- S. Dubisz (red. nauk.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa, t. I–VI [USJP].

- F. Grucza, 2007, *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa.
- A. Heinz, 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
- W. Jekiel, 2006, *Pierwsze lata*, [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum”*, Warszawa, s. 43–51.
- L. Kacprzak, 2006, „*Polonicum*” Uniwersytetu Warszawskiego, [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum”*, Warszawa, s. 21–32.
- W. T. Miodunka, 2012, *Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej*, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 67–81.
- C. E. Osgood, T. A. Sebeok (ed.), 1954, *Psycholinguistics. A Survey of the Theory Research Problems*, Baltimore.
- A. Piotrowski, M. Ziółkowski, 1976, *Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina*, [w:] *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa, s. 305–365.
- K. Polański (red.), 1993, *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław [EJO].
- J. Porayski-Pomsta, 1989, *Psycholingwistyka*, „Polonistyka”, nr 7, s. 483–494.
- S. Schmidt, 2004, *Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej. Perspektywa glottodydaktyczna*, Pułtusk.
- R. Searle, 1987, *Czynności mowy. Rozważania o filozofii języka*, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.
- A. Seretny, 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- E. Tabakowska, 1995, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- E. Tabakowska (red.), 2001, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.

***Linguistic theory in applied linguistics
– on the example of glottodidactics in Polish studies***

Summary

In the history of linguistics, the applied linguistics was mainstream until the 18th c., while in the 19th and 20th c. fundamental and theoretical linguistics prevailed. It is only the past few decades that balance the proportions between both types of linguistics, which motivate and complement one another and use each other's results. This is contemporarily determined with servitude of linguistics towards other fields of science and technology, which naturally places disciplines related to applied linguistics in the foreground and which is conditioned by the modern civilisation's utilitarianism.

trans. Monika Czarnecka

Hanna Jadacka
(Uniwersytet Warszawski)

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE ODBIÓR ZDANIA (WIELOKROTNIE) ZŁOŻONEGO

Wśród zagadnień składni normatywnej do najważniejszych i wyjątkowo skomplikowanych, a zarazem – co zrozumiale – sporadycznie tylko podejmowanych przez lingwistów¹, należy kompozycja zdań wielokrotnie złożonych. Trudności związane z ich odbiorem zależą w dużym stopniu od rodzaju tekstu, zatem w naturalny sposób maksymalizują się w wypowiedziach naukowych, na ogół i tak niełatwych z przyczyn obiektywnych.

Czynnikiem niesprzyjającym właściwemu rozumieniu zdań złożonych często bywa przypadkowa niejednorodność w obrębie nadrzędnych kategorii gramatycznych, takich np., jak *czas*, *tryb*, *strona* czy nawet *rodzaj*. Najogólniej mówiąc, skala ich wykorzystania w wypowiedzeniu powinna być pochodną potrzeb semantycznych, nie zaś – bogactwa systemowego.

Ponieważ lista konkretnych problemów syntaktycznych związanych z nieprzemyślanym używaniem owych kategorii jest bardzo obszerna, na użytek niniejszego artykułu ograniczamy się do jednej tylko kwestii szczegółowej, mianowicie do sztucznej różnorodności formalnej podmiotów, przy czym termin *podmiot* będzie tu odnoszony i do tzw. *podmiotów gramatycznych*, mających swój wykładnik formalny, i do tzw. *podmiotów domyślnych*, niewyrażonych określonym składnikiem zdania, sygnalizowanych natomiast końcówką osobową orzeczenia. Przy analizie niektórych zdań można będzie ten problem ująć w perspektywie semantycznej, tzn. mówić o kategorii wykonawców czynności. Taki wybór został poddyktowany m.in. tym, że w wadliwie skonstruowanych zdaniach mamy nierzadko do czynienia z wielością pozorną, redukowaną do jednego subiektu lub poddającą się znacznemu ograniczeniu. Zdaniem autorki, takie właśnie strukturalne mistyfikacje są częstym źródłem kłopotów interpretacyjnych towarzyszących konstrukcjom składniowym wskazanym w tytule. Wielorakie podmioty potęgują wrażenie, że przekazywane

¹ Przeważają ujęcia teoretyczne i/lub teoretyczno-historyczne, por. np. J. Podracki, *Konstrukcje złożone w gramatykach języka polskiego (rys historyczny)*, Warszawa 2007.

treści są o wiele trudniejsze, niżby to wynikało z rzetelnej analizy znaczeniowej.

Owa iluzoryczna zawilość może być łatwo usunięta za pomocą nieskomplikowanego zabiegu, którym jest przesunięcie jednego z podmiotów na pozycję dopełnienia. Jeżeli np. zdanie:

*Domostwo jest nieco podupadłe i starsza pani zastanawia się nad jego sprzedażą, na razie jednak wraz ze służbą opowiada nad wiek dojrzałemu chłopcu o dawnych mieszkańcach, których portrety wiszą na ścianach*²

przekształcimy na:

Starsza pani rozważa sprzedaż nieco podupadłego domostwa, na razie jednak wraz ze służbą opowiada nad wiek dojrzałemu chłopcu o dawnych mieszkańcach, których portrety wiszą na ścianach,

to zyska ono ewidentnie na zwięzłości i zrozumiałości. Przytoczona struktura może być poddana jeszcze jednej, analogicznej modyfikacji – zastąpieniu końcowego zdania względnego przydawką³, por.

Starsza pani rozważa sprzedaż nieco podupadłego domostwa, na razie jednak wraz ze służbą opowiada nad wiek dojrzałemu chłopcu o dawnych mieszkańcach, uwiecznionych na portretach.

Rezultat zastosowanych transformacji składniowych to przejrzyste, spójne zdanie złożone o dwóch podmiotach gramatycznych (zamiast wyjściowych czterech), wskazujących tego samego agensa. Korzyść, jaką odnosi z tego uproszczenia odbiorca tekstu, jest poza dyskusją.

Podobne zmiany, wprowadzane w tekstach odznaczających się znacznym większym stopniem trudności, przynoszą co najmniej równie zauważalne korzyści. Zilustrujmy to na przykładzie wypowiedzi naukowej z dziedziny językoznawstwa⁴:

Mikrostruktura tych dzieł [leksykograficznych, uzup. H. J.] jest zróżnicowana, niektóre (...) ⁵ podają tylko same leksemy, z bardzo oszczędną informacją dotyczącą „rejestrów” języka, do jakich one przynależą, częściej (...) spotykamy w roli dodatkowej informacji standardowe kwalifikatory stylistyczne, w nielicznych (...) informacja o użyciu zarówno jednostek hasłowych, jak i synonimów jest bardziej rozbudowana i obejmuje np. typowe kolokacje lub nawet przykłady zdaniowe.

Zastosowanie elementarnej dyscypliny myślowej, w tekście naukowym – obligatoryjnej, pozwoli usunąć sztuczną niejednorodność formalną zdania, a tym samym istotnie zwiększyć jego przejrzystość semantyczną.

² Fragment tekstu publicystycznego.

³ Z tym wiąże się jednak założenie, że przydawka nie zubaża ani nie deformuje treści zdania względnego.

⁴ Ponieważ cytowane przykłady mają ilustrować wybrane zjawiska syntaktyczne, nie zaś – być pretekstem do piętnowania autorów, szczegółowa lokalizacja cytatów jest celowo pomijana.

⁵ Opuśzczone fragmenty tekstu zawierają wykazy symboli omawianych słowników, ujęte w nawiasach, nieistotne z punktu widzenia przeprowadzanej tu analizy.

Zabiegom tym powinna jednak towarzyszyć radykalna redukcja użytych leksemów⁶. W zdaniu chodzi bowiem jedynie o to, że konkretne hasła słownikowe (*mikrostruktura dzieł*) zawierają albo (1) same leksemy, z ew. krótką informacją o ich rejestrze stylistycznym, albo (2) leksemy z kwalifikatorem stylistycznym, albo (3) leksemy uzupełnione przykładami zdaniowymi czy typowymi kolokacjami, przy czym najczęściej reprezentowany jest typ (2), rzadziej – (1), wyjątkowo zaś (3).

Przypisanie tej konstatacji konkretnego kształtu leksykalno-syntaktycznego nie wymaga ani użycia 53 wyrazów⁷, ani sześciu elementów składowych, ani tym bardziej pięciu podmiotów. Skoro bowiem jest to informacja o różnych typach *mikrostruktury* hasła słownikowego, możemy cały wywód osnuć wokół tego właśnie podmiotu, to znaczy nadać zdaniu taką np. postać składniową:

Mikrostruktura tych dzieł jest zróżnicowana, obejmuje niekiedy same leksemy, z bardzo oszczędną informacją dotyczącą reprezentowanych przez nie rejestrów języka, częściej – standardowe kwalifikatory stylistyczne, wyjątkowo – typowe kolokacje lub nawet przykłady zdaniowe.

W ten oto sposób podmioty: *niektóre (dzieła), one, my (spotkamy), informacja*, zakłócające tylko przejrzystość znaczeniową tekstu, straciły rację bytu. Eliminacja niebywałej „rozrzutności leksykalnej”⁸ nie ogranicza się jednak tylko do tego zabiegu.

Nie zawsze jednak przeredagowanie, oparte na obiektywnej analizie treści zdania, może przynieść w efekcie tak radykalne uproszczenie. Niekiedy sprowadza się ono tylko do ograniczenia liczby podmiotów gramatycznych, także bardzo istotnego dla potencjalnych odbiorców. Jeśli np. zdaniu:

Każda z nich [osób – H. J.] chce pozbyć się nadmiaru kilogramów, ale terapeuta Abel uważa, że przyczyna tycia leży w psychice, dlatego w trakcie zajęć nakłania podopiecznych do tego, aby przyjrzeni się własnemu życiu i poszukali w nim problemów, o których myśli próbują zagłuszyć jedzeniem.

zawierającemu siedem części składowych i tyleż wykrywalnych podmiotów, nadamy formę:

Każda z nich chce się pozbyć nadwagi, ale terapeuta Abel upatruje przyczyny tycia w psychice, dlatego w trakcie zajęć nakłania podopiecznych do przyjrzenia się własnemu życiu i uświadomienia sobie problemów, które próbują zagłuszyć jedzeniem,

⁶ Nb. taka leksykalna rozrzutność jest cechą niemal wszystkich zdań wielokrotnie złożonych, poddawanych ocenie normatywnej.

⁷ Nie uwzględniamy w tej liczbie składników pominiętych już w trakcie cytowania.

⁸ Odbiorcy tekstu z zakresu językoznawstwa doprawdy nie trzeba tłumaczyć ani tego, że *mikrostruktura zawierająca kolokacje i przykłady zdaniowe jest bardziej rozbudowana niż ta mająca w składzie same leksemy*, ani tego, że *standardowe kwalifikatory stylistyczne są informacją dodatkową w stosunku do leksemów hasłowych*.

to będzie ono krótsze o osiem wyrazów, przede wszystkim jednak – o trzy składniki podrzędne, dzięki czemu stanie się znacznie przejrzystsze i łatwiejsze w odbiorze. Dodatkowym atutem nowej wersji jest przyporządkowanie czterech podmiotów gramatycznych dwom agansom: 1) **osoba (odchudzająca się, podopieczny), oni**; 2) **terapeuta, on**, a także wyeliminowanie składnika wprowadzającego dodatkowe upodrządkowanie *uważa, że przyczyna tycia* oraz bardzo niezręcznego sformułowania *o których myśli*, co bez wątpienia uspoźnia tekst⁹.

W sprzyjającej sytuacji redukcja podmiotów jest ułatwiona, a czasem nawet wymuszone przez schemat kompozycyjny całej struktury złożonej, podporządkowanej wymaganiom rekcyjnym jednego z użytych w zdaniu czasowników. Im więcej składników będzie podlegało wpływowi formalnemu takiego *verbum*, tym cała wypowiedź stanie się łatwiejsza w odbiorze. Jednak takiego efektu nie da się osiągnąć przez prostą transformację *subiekt* → *obiekt*; planowane przekształcenie może dotyczyć także planu leksykalnego. Zanalizujmy pod tym kątem kolejny przykład:

Ekspert tłumaczy, że nie pracując przez rok, człowiek zaczyna tracić część swoich kompetencji zawodowych, pogarsza mu się samopoczucie i przestaje wierzyć we własne umiejętności zawodowe.

Po usunięciu błędu składniowego i zastąpieniu niezbyt zręcznie użytej nazwy gatunkowej *człowiek* (moim zdaniem – kolokwialnej) ogólnym stwierdzeniem *zaczynamy tracić* pierwsza połowa zdania otrzymuje formę:

Ekspert tłumaczy, że po rocznej przerwie w pracy¹⁰ zaczynamy tracić kompetencje zawodowe¹¹.

Kolejne przeredagowanie wiąże się już z dalszym uzupełnieniem leksykalnym schematu składniowego *zaczynamy tracić*. Powstaje jednak zasadna wątpliwość, czy może mu podlegać struktura *pogarsza się mu* (tu: *nam*) *samopoczucie*. Wbrew pozorom tak, choć nie w formie oryginal-

⁹ Podobny zabieg redakcyjny związany z kategorią agensa jest zalecany w zdaniu: *Po raz kolejny, prawie z dnia na dzień, został bez pracy i środków do życia, mimo że, jak sam przyznawał, w ciągu czterech lat działalności jako agent wywiadu i przemytnik przez jego ręce przeszło nie mniej jak milion funtów* → *Po raz kolejny, prawie z dnia na dzień, został bez pracy i środków do życia, mimo że – jak sam przyznawał, w ciągu czterech lat działalności wywiadowczej i przemytniczej miał do dyspozycji nie mniej niż milion funtów*. Trzeba tu jednak zdecydowanie podkreślić, że warunkiem akceptacji proponowanej struktury jest tożsamość semantyczna obu wersji; zdaniem autorki został on spełniony. Por. H. Jadacka, *Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia*, Warszawa 2005: 180, 181.

¹⁰ Zgodnie z intencją autora (i zdrowym rozsądkiem), o stopniowej utracie kompetencji można mówić nie od momentu utraty pracy, lecz dopiero rok po tym fakcie.

¹¹ Skoro to początek utraty kompetencji, jest oczywiste, że chodzi o ich część. Wypada też dodać, że utrata **cudzych** kompetencji nie jest możliwa.

nej, gdyż *pogorszenie się samopoczucia* to – w minimalnym uproszczeniu – *utrata dobrego samopoczucia*. Strukturę (...) *zaczynamy tracić kompetencje zawodowe* uzupełniamy więc o składnik *dobre samopoczucie* (...), do którego dołączamy już niemal automatycznie: (...) *i wiarę we własne umiejętności zawodowe*.

Ten zabieg jest ostatnim etapem formowania nienagannej wersji zdania podrzędnego, wypełniającego – jako całość – schemat *zaczynamy tracić*:

Eksperci tłumaczy, że po rocznej przerwie w pracy zaczynamy tracić kompetencje zawodowe, dobre samopoczucie i wiarę¹² we własne umiejętności zawodowe.

Nowe wypowiedzenie, krótsze o 5 leksemów od wyjściowego, jest spójne gramatycznie i przejrzyste znaczeniowo przede wszystkim dzięki temu, że pozbawiono je sztucznego, redundantnego podmiotu. „Ocalałe” dwa subiekty, wskazujące jednoznacznie wykonawców czynności, to właśnie poszukiwane optimum.

Jeżeli miejsce otwierane przez czasownik rządzący wypełniają zdania podrzędne, można rozważyć ich skrócenie do postaci prostych określeń. W wyniku takiego zabiegu np. wypowiedź:

Stabilna waluta, niepoddająca się okresowym wahaniom i atakom spekulantów, sprzyja temu, by ceny towarów i usług nie zmieniały się za często, a inflacja nie odchyłała się od celu określonego na poziomie 2,5 proc., z możliwością odchylenia o 1 pkt procentowy w górę lub w dół.

otrzymałoby postać:

*Stabilna waluta, niepoddająca się okresowym wahaniom i atakom spekulantów, **sprzyja niezmienności cen towarów i usług oraz ograniczeniu inflacji** do 2,5 proc., z możliwością odchylenia o 1 pkt procentowy.*

Proponowana wersja, będąca rozwiniętym zdaniem pojedynczym, góruje nad pierwotną nie tylko redukcją podmiotów, lecz także znacznym ograniczeniem środków leksykalnych.

Źródłem dezorientacji odbiorcy może być także nadużywanie form strony, która jest wykładnikiem relacji między podmiotem i dopełnieniem a czynnością. Nieumiejętne, nieekonomiczne stosowanie tej kategorii może prowadzić do nieporozumień dotyczących liczby występujących w danym tekście agensów.

Zdanie:

W dziale 4. wyborca składa oświadczenie o zgodzie na ewentualne kandydowanie do określonego przez siebie zespołu, którego oznaczenie podaje się w prostokacie

sugeruje, że wyborca zgadza się kandydować do zespołu, który ktoś inny uprzednio oznaczył w prostokacie (*podaje się*)¹³. Jednak zestawienie in-

¹² Transformacja typu: *przestaje wierzyć w...* → *traci wiarę w...* nie wymaga komentarza.

¹³ Czasowniki o formalnej postaci strony zwrotnej mogą sygnalizować użycie nieosobowe.

strukcji z kartą wyborczą uświadamia nam, że to wyborca ma podać oznaczenie zespołu, bo na karcie jest pusty prostokąt. Zatem dopiero wypowiedź:

W dziale 4. wyborca składa oświadczenie o zgodzie na ewentualne kandydowanie do określonego przez siebie zespołu, którego oznaczenie podaje w prostokącie

pozwała rzetelnie ustalić liczbę wykonawców czynności¹⁴.

Przeprowadzone analizy nie mają bynajmniej na celu wykazania, że każda wielość podmiotów, czy – w planie semantycznym – agensów, jest co najmniej usterką składniową. W niektórych bowiem zdaniach jest czymś zupełnie naturalnym, umotywowanym względami znaczeniowymi, np.:

Reżyser zastanawia się, jak doszło do tego, że bogaty i szanowany malarz, jakim był Rembrandt, mógł skończyć jako zwykły nędzarz

czy

Ale eksperci zwracają uwagę, że często sami mieszkańcy nie zdają sobie sprawy z realnej siły oddziaływania na władze, jaką daje im lokalne referendum.

Warto jednak zawsze zadać sobie nieco trudu i sprawdzić, czy na pewno osiągnęliśmy pod tym względem taką kondensację treści, która daje nadawcy i odbiorcy tekstu komfort optymalnego, szybkiego dotarcia do istoty rzeczy, czyli osiągnięcia skutecznego porozumienia w danym akcie komunikacyjnym. Jeśli jednak względy znaczeniowe przemawiają za różnorodnością podmiotów, trzeba jeszcze rozważyć, czy najlepszą formą wyrażenia myśli jest konstrukcja wielokrotnie złożona, czy raczej struktura dwu- lub nawet trzyzdaniowa.

Factors hampering the reception of compound and complex sentences

Summary

Several compound and complex sentences are analysed in this paper to prove that one of the major sources of difficulties related to their comprehension is an artificial, clumsily high number of grammatical subjects, and in certain sentences – agents. The most significant effects of its reduction (apart from the lexeme reduction), achieved merely owing to editing efforts which condense the content, are simplification, disambiguation and cohesion of a given statement, and hence – increase in its values in linguistic communication. Among the automatic factors facilitating the achievement of such an effect are e.g. the inclusion of the greatest possible number of lexemes in syntactic patterns resulting from the case government, and the unification of the voice category.

trans. Monika Czarnecka

¹⁴ Więcej szczegółów na ten temat por. H. Jadacka, *Poradnik językowy dla prawników*, Warszawa 2002, s. 70.

Jan Mazur

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH NA TŁE JĘZYKOWEJ I EDUKACYJNEJ POLITYKI RADY EUROPY

Zmiany polityczne w Europie lat 90. XX wieku, a następnie rozszerzenie Unii Europejskiej o kilkanaście nowych krajów, wywołały na tym kontynencie szereg przeobrażeń nie tylko społecznych i politycznych, lecz także językowych, kulturowych i edukacyjnych. Możliwość swobodnego przemieszczania się przedstawicieli różnych narodów, języków i kultur dała okazję, zwłaszcza ludziom młodym, do poszukiwania szans lepszej edukacji, lepszego życia i stabilizacji w krajach o dużym potencjale gospodarczym, ustabilizowanej sytuacji politycznej i społecznej, takich jak Niemcy, Wielka Brytania, Francja, bądź w krajach o dynamicznym rozwoju i dobrych perspektywach ekonomicznych, jak np. Irlandia. Zaczęła się swojego rodzaju współczesna wędrówka ludów w Europie, powodująca przemieszczanie się setek tysięcy młodych ludzi do różnych krajów, stwarzając dla zasiedlonych mieszkańców często nowe, zaskakujące sytuacje i problemy. Jednym z najaktywniejszych narodów, jeśli nie najaktywniejszym, są w tej wędrówce Polacy. Jako ciekawostkę przytoczę tu podane przez Waldemara Martyniuka¹, jednego z członków zespołu koordynującego w roku 2005 projekt badawczy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy, dane z raportu wstępnego. Według tego raportu, sporządzonego na podstawie wyników badań blisko połowy państw europejskich (22 na 48), mniejsze lub większe grupy mieszkańców tych państw posługują się dziś na co dzień aż 458 językami. Zaskakujący dla ekspertów był również fakt, że językiem najczęściej używanym w funkcji języka wspólnoty komunikacyjnej w tych 22 państwach Europy, wymienionym aż w 17 krajowych raportach, jest język polski, co dowodzi mobilności i ogromnej ekspansji młodego pokolenia Polaków w Europie. Okazało się, że np. w samej tylko Norwegii w szkołach uczniowie posługują się na co dzień aż 155 językami. Ekspertci szacują, że np. w Oslo już ponad 30% uczniów to reprezentanci napływowych mniejszości językowych. Jeszcze bardziej wymowny jest podany

¹ Por. W. Martyniuk, *Nauczanie języka polskiego w kontekście europejskiej polityki językowej*, [w:] J. Mazur (red.), *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, Lublin 2007, s. 33–39.

przez P. Małoszewskiego przykład Herbert Hoover Realschule w Berlinie, w której cudzoziemcy stanowią aż 93% uczniów, a mimo to, zgodnie z porozumieniem władz, rodziców i uczniów, mówią wyłącznie po niemiecku².

W krajach silnych gospodarczo zetknęli się ze sobą nie tylko przedstawiciele różnych fal emigracji z tych samych państw, lecz także przedstawiciele krajów dość egzotycznych, żyjących tu w dużych wspólnotach. Zmniejszająca się stale populacja ludności rodzimej uczyła się bądź uczy się żyć z coraz liczniejszą grupą przybyszów, różną językowo i kulturowo. Rada Europy, dostrzegając wagę problemów wynikających z tego faktu, musiała więc zwrócić uwagę na konieczność porzucenia dotychczasowej polityki asymilacji imigrantów, pociągającej za sobą ich akulturację, na rzecz nowej polityki integracyjnej, uwzględniającej specyfikę poszczególnych grup. Dodatkowym, niezwykle ważnym elementem, był fakt, że ta wędrownica ludów Europy przełomu XX i XXI wieku zderzyła się z niezwykle silną falą globalizacji i związaną z nią tendencją do uniwersalizacji językowej i kulturowej.

Te dwa elementy, dezintegracyjny – w wypadku migracji ludności i integracyjny – w wypadku globalizacji i uniwersalizacji kulturowej – stały się u podłoża założeń polityki językowej i edukacyjnej Rady Europy, wyznaczającej kierunki działania poszczególnych państw członkowskich.

Działania te Rada Europy oparła m.in. na takich dokumentach, jak:

- Europejska Konwencja Kulturalna;
- Europejska Konwencja Ramowa o Ochronie Mniejszości Narodowych;
- Europejska Karta Języków Regionalnych i Mniejszościowych oraz wynikające z nich zalecenia i uchwały;
- Zalecenie Komitetu Rady Ministrów Rady Europy nr R(98)6 pt. *Nauka języka dla potrzeb obywatelstwa europejskiego (1989–1996)*;
- Zalecenie Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy nr 1383 (1998) dotyczące dywersyfikacji językowej;
- Zalecenie Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy nr 1539 (2001), dotyczące Europejskiego Roku Języków;
- Rezolucja Stałej Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji, dotycząca Europejskiego Portfolio Językowego, przyjęta na 20. sesji w Krakowie w roku 2000.

Rada Europy wydała w tej sprawie wytyczne, stanowiące instrumenty kształtowania polityki językowo-edukacyjnej w Europie. Są to m.in.:

- Przewodnik dotyczący kształtowania polityki w zakresie edukacji językowej w Europie;

² P. Małoszewski, *Informacja o stanie realizacji traktatu między Polską a Niemcami w zakresie oświaty (posiedzenie Komisji Kultury i Mediów oraz Komisji Emigracji i Łączności z Polakami za Granicą Senatu RP, Warszawa 20.06.06)*, maszynopis.

- Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie (CEFR);
- Poradnik dotyczący dostosowywania egzaminów językowych do wymogów CEFR;
- Europejskie Portfolio Językowe (EPJ).

Ogólnie rzecz biorąc, założenia polityki Rady Europy idą z jednej strony w kierunku integracji poszczególnych grup narodowościowych w krajach Unii Europejskiej, z drugiej zaś w kierunku przeciwdziałania asymilacji, uniwersalizacji językowej i kulturowej oraz zapobieżeniu tym samym utracie tożsamości językowej i kulturowej Europy. Do podstawowych kierunków działania należą m.in.³:

- wspieranie wielojęzyczności i różnorodności językowej;
- promocja koncepcji: język ojczysty + dwa lub trzy języki obce;
- promocja koncepcji: języki obce w nauczaniu wczesnoszkolnym;
- promocja kompetencyjnego modelu edukacji;
- promocja językowego kształcenia ustawicznego;
- promocja systemów porównywalności kwalifikacji i wykształcenia dla potrzeb mobilności mieszkańców.

W zakresie wcielania w życie tej polityki Rada Europy zaleca krajom członkowskim zarówno obowiązek jej realizacji programowej, jak i wspierania finansowego. Dotyczy to zarówno stworzenia ram prawnych, jak też podstaw merytorycznych i ekonomicznych realizacji tych koncepcji. Działania te są w wielu elementach ze sobą komplementarne i niejako warunkują się wzajemnie.

Jak wygląda sytuacja edukacyjna mniejszości polskiej w Niemczech w aspekcie tych założeń?

Niemcy okazują się w odniesieniu do mniejszości polskiej krajem szczególnym. Mamy tu bowiem do czynienia nie tylko z obowiązującymi aktami Rady Europy, lecz także z bardzo wyraźnymi zapisami art. 21 pkt 1–2 oraz art. 25 pkt 1 i 3 *Traktatu Polsko-Niemieckiego* z 17.06.1991 r. Wydawałoby się, że sprawy nauczania języka polskiego i rozwoju oświaty polskojęzycznej są w tych warunkach rozwiązywane wręcz wzorowo. Rzeczywistość jest jednak inna. Z danych, przedstawionych przez P. Małoszewskiego podczas cytowanego wystąpienia w Senacie RP w czerwcu 2006, wynika, że z ok. 2 mln osób polskiego pochodzenia (wywodzących się z polskiego kręgu kulturowego)⁴, tylko ok. 7 tys. dzieci uczy się języka polskiego. Dane przedstawione przez Halinę Koblenzer na

³ Por. *Country report. Language education in Poland (2005), Language Education Policy Profile. Experts' report: Poland (2006)*.

⁴ Na około 2 mln szacuje też na s. 86 liczbę osób polskiego pochodzenia w Niemczech *Raport Międzyresortowego Zespołu ds. Polonii i Polaków za Granicą (Warszawa 2007)*, maszynopis. Podobną liczbę podaje P. Małoszewski w opracowaniu *„Post-traktatowa rzeczywistość Polaków w Niemczech”* (maszynopis, 2010), powołując się na dane polskiego MSZ.

V Forum Oświaty Polonijnej w Krakowie w czerwcu 2006 r. (obejmujące również kształcenie w ramach VHS) sięgają liczby nieco ponad 18 tys., co stanowi niecałe 2% w stosunku do ogólnej liczby ludności⁵. Jeszcze gorzej wygląda sprawa organizacji procesu nauczania, jego zaplecza materialnego i finansowego wsparcia. Wiemy też, że ta oświata jest niedoinwestowana, ma słabą infrastrukturę, problemy kadrowe i braki programowe⁶. Z drugiej strony wiemy też, że zebranie 20 podpisów rodziców, potrzebnych do nauczania języka polskiego w niemieckiej szkole publicznej, jest w takiej aglomeracji jak Monachium problemem. Wiadomo też, że szkolnictwo polskojęzyczne w Niemczech wymaga pomocy. Mówi się o tym od lat, niestety bezskutecznie⁷. Dopóki pomoc ta nie nadejdzie ze strony najwyższych władz Polski, nie ma szans na zmianę stanowiska władz niemieckich i zaprzestanie odbijania piłeczki: a to, że Polacy nie są mniejszością narodową w rozumieniu prawa niemieckiego, więc pomoc im się nie należy, a to, że oświata leży w kompetencji landów i władze centralne są bezradne. W landach zaś są zawsze inne priorytety... A jeśli już znajdą się pieniądze, to nie mogą być wydane na oświatę. Nawiasem mówiąc, dziwi zasłanianie się władz niemieckich inną definicją mniejszości narodowej, skoro w *Traktacie...* pojęcie to zostaje wyjaśnione w następujący sposób: „Członkowie mniejszości niemieckiej w Rzeczypospolitej Polskiej, tzn. osoby posiadające polskie obywatelstwo, które są niemieckiego pochodzenia albo *przyznają się* [podkr. J. M.] do języka, kultury lub tradycji niemieckiej, a także osoby w Republice Federalnej Niemiec, posiadające niemieckie obywatelstwo, które są polskiego pochodzenia albo *przyznają się* [podkr. J. M.] do języka, kultury lub tradycji polskiej, mają prawo indywidualnie lub wspólnie z innymi członkami grupy do (...)” (art. 20.1). W tym miejscu można zacytować część art. 21 i prawie cały art. 25, aby dowiedzieć się, do czego mają prawo. Jest tam sporo słów, dotyczących wspierania oświaty i kultury danej mniejszości.

Wszyscy zgadzamy się co do tego, że należy zmienić ten stan rzeczy. Czas jest po temu wyjątkowo sposobny. Systemy edukacyjne w wielu krajach Europy są bowiem modyfikowane, dostosowywane do standardów i zaleceń unijnych. Dotyczy to szkolnictwa różnych szczebli, w tym także szkolnictwa wyższego. Dużą wagę przykładają do wspierania oświaty i kultury mniejszości narodowych. Tak czyni i Polska, która tylko w ostatnich latach zrobiła bardzo dużo dla kultury i języka mniejszości narodowych i etnicznych. Szczególnie w regionach przygranicznych roz-

⁵ H. Koblenzer, *Sytuacja oświaty polonijnej w Niemczech w świetle obrad I Zjazdu Nauczycieli*, [w:] H. Gąsowska, M. Mazińska-Szumski, *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*, Kraków 2006.

⁶ Wielokrotnie podkreślano to w wystąpieniach na konferencji „Szkoła polska ponad granicami (Ostróda 2011)”.

⁷ Por. J. Mazur, *Nauczanie języka polskiego w zjednoczonych Niemczech*, [w:] *Polonia w Niemczech. Historia i współczesność*, Warszawa 1995, s. 53–71.

wija się szkolnictwo z językami mniejszościowymi, dotowane przez państwo. Języków tych uczy się od przedszkola do szkoły średniej (mam tu na myśli języki takie, jak białoruski, litewski, czeski, niemiecki, słowacki, ukraiński)⁸.

W stosunku do mniejszości niemieckiej Polska jest szczególnie przychylna, czego nie można powiedzieć o stronie niemieckiej. Konfrontacja stopnia realizacji *Traktatu* w zakresie oświaty wskazuje na zupełny brak zasady wzajemności po stronie niemieckiej. Dotyczy to zarówno kwot wydawanych w Polsce na wspieranie tej oświaty⁹, jak też akceptacji różnych inicjatyw oświatowych, a nawet promocji języka niemieckiego. Wprowadzając bowiem obowiązek nauki dwóch języków obcych, wyraźnie wskazuje się, wręcz zaleca się, język niemiecki jako drugi. W 320 placówkach ponad 32 tys. dzieci mniejszości niemieckiej uczy się w Polsce języka niemieckiego jako ojczystego. 80% kosztów kształcenia, łącznie z uposażeniem nauczycieli, pokrywa państwo polskie. Ponad 2 mln dzieci i młodzieży uczy się w różnych typach szkół języka niemieckiego jako obcego¹⁰.

W sytuacji przedstawionej na wstępie Europa zaczyna promować tzw. kompetencyjny model edukacji. Chodzi tu nie tylko o bardzo dobrą kompetencję merytoryczną absolwenta szkoły, lecz także o kompetencję językową i kulturową. W ten model kształcenia wpisuje się tworzenie klas z określonymi przedmiotami w języku obcym bądź też klas z rozszerzonym programem języków obcych. Wydaje się, że taki model kształcenia, z uwzględnieniem m.in. języka polskiego, powinno się promować w Niemczech, zwłaszcza w regionach przygranicznych i w rejonach zamieszkania większych skupisk Polaków. Pomijając aspekt stworzenia lepszych możliwości znalezienia dobrej pracy, a tym samym możliwości pełnej realizacji zawodowej, model ten spełnia jeszcze dwa następne wymogi, zawarte w postulatach Rady Europy: dążenia do pluralizmu (różnorodności językowej) i dialogu międzykulturowego.

Na sensowność wprowadzenia takiego modelu wskazywałem wielokrotnie, po raz pierwszy jeszcze w roku 1995, na I Forum Oświaty Polonijnej w Pułtuskach w referacie *Cele, kierunki i modele kształcenia Polonii i Polaków za granicą*¹¹, powtarzałem też ten postulat przy innej okazji.

⁸ Por. raporty wspomniane w przypisie 3.

⁹ Według danych P. Małoszewskiego państwo polskie przekazuje dziś na rzecz mniejszości niemieckiej kwotę rzędu 13,5 mln euro rocznie, w tym ok. 13 mln euro na szkolnictwo, Niemcy zaś przeznaczają na naukę języka polskiego jako ojczystego jedynie 200 tys. euro rocznie. Por. P. Małoszewski, *Mniejszość narodowa czy grupa etniczna*, [w:] „bezKresy Rzeczypospolitej”, dodatek „Rzeczypospolitej” i „Wspólnoty Polskiej” z dnia 3.06.2009, s. 7.

¹⁰ Dane z cytowanego wystąpienia P. Małoszewskiego w Senacie RP.

¹¹ W.: J. Mazur (red.), *Oświata polskojęzyczna za granicą. Stan obecny i perspektywy rozwoju. Materiały z I Forum Oświaty Polonijnej*, Warszawa 1997, s. 16–28.

Teraz cieszę się, że jest on zbieżny z koncepcją modelu kształcenia preferowanego przez Radę Europy. Proponując ten model dla szkolnictwa polskojęzycznego w Niemczech, wskazywałem też na jego inne zalety:

- zintegrowanie ze szkolnictwem kraju zamieszkania;
- oparcie edukacji na jednolitych programach;
- otrzymanie oceny z języka polskiego na świadectwie niemieckiej szkoły publicznej;
- objęcie opieką finansową nauczycieli języka polskiego przez szkołę niemiecką.

Postulowałem również zmianę profilu edukacyjnego szkół sobotnio-niedzielnich w wypadku wprowadzenia nauki języka polskiego (i ewentualnie tzw. przedmiotów ojczystych) do publicznych szkół niemieckich. Mogłyby one w większym stopniu zająć się kulturą, tradycją i religią oraz językowym kształceniem dorosłych.

Realizacja modelu kompetencyjnego wymaga szczególnej troski o naukę języków obcych, szczególnie języków sąsiadów. Sprawę tę akcentowano bardzo mocno na zorganizowanej przez Radę Europy konferencji w Wiedniu (1977), zatytułowanej „Języki naszych sąsiadów naszymi językami”. Znajomość języków krajów sąsiednich jest również potrzebna w związku z upowszechnianiem się bolońskiego modelu kształcenia w szkołach wyższych i ujednoliconym systemem zdobywania punktów kredytowych na uczelniach europejskich. Stanowi to zachętę do mobilności studentów i zdobywania solidnego wykształcenia w różnych renomowanych uczelniach europejskich. Istnieje, co prawda, możliwość podjęcia studiów w języku angielskim, niekiedy i w niemieckim, na różnych uczelniach europejskich, ale oferta w tej mierze jest w większości krajów stosunkowo niewielka. Studia wymagają więc znajomości języka danego kraju. Wzmacnia to jednocześnie kompetencję językową i kulturową studenta, zapobiega też awansowaniu języka angielskiego do roli współczesnej *lingua franca*, usuwającego w cień mniejsze języki, degradującego je do roli środka komunikacji w wąskim zakresie tematycznym i w określonym kręgu społecznym.

Model kompetencyjny i zintegrowany powinien być wspierany przez promowanie zdobywania certyfikatu, poświadczającego stopień znajomości języka polskiego jako obcego, a także przez promowanie Europejskiego Portfolio Językowego. Kandydat do studiów w danym kraju musi bowiem przedstawić dowód poświadczający znajomość języka kraju, w którym chce studiować. Warto nadmienić, że jeszcze były CODN opracował pełen zestaw programów Europejskiego Portfolio Językowego, wspierających naukę drugiego języka L2 w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich. Zdobywanie certyfikatu powinno być powiązane z programem nauczania tak, aby ukończenie określonej szkoły, również sobotnio-niedzielnej, było nie tylko indywidualną satysfakcją, realizacją osobistych potrzeb wewnętrznych, lecz także dawało wymierne korzyści w postaci dokumentu, uznawanego nie tylko

w Europie, ale i na świecie. Chodzi tu nie tylko o odpowiedni dobór treści programowych, kształcących znajomość systemu gramatycznego, lecz także o zwrócenie uwagi na kształcenie tych sprawności, które są dla zdających najtrudniejsze i stanowią najczęstszą przyczynę niepowodzeń.

Nowoczesna edukacja to również odpowiednie programy. Szkolnictwo polskojęzyczne w Niemczech nie dysponuje jednolitym programem, takim jak np. szkolnictwo w USA, w Wielkiej Brytanii czy na Węgrzech. Program taki byłby jednak elementem niezbędnym do tworzenia zrębów szkolnictwa zintegrowanego, opartego na szerszym wprowadzaniu języka polskiego do publicznych szkół niemieckich. Jest on niezwykle ważny, bo tylko na podstawie takiego programu jest możliwe powstanie jednolitych merytorycznie podręczników.

Nowoczesne nauczanie języka polskiego nie może istnieć bez dobrze wykształconej i wykwalifikowanej kadry. Szkolnictwo w Niemczech ma w tym względzie sporo do zrobienia, nauczyciele mają zaś możliwości dokształcania się zarówno w Polsce, jak i w Niemczech. W Polsce czyni to Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie, a także wiele innych ośrodków akademickich, w tym reprezentowane przeze mnie Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS. Również niektóre uczelnie niemieckie, np. Uniwersytet w Lipsku, przygotowują kadrę nauczającą w zakresie języka polskiego jako obcego. Oby ten fakt był zwiastunem nadejścia lepszych czasów dla oświaty polskojęzycznej w Niemczech w najbliższej przyszłości. Patrząc jednak na redukcję polonistyki i specjalizacji polonistycznej na wyższych uczelniach niemieckich, trudno fakt kształcenia nauczycieli w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego w Niemczech traktować jako jaskółkę zwiastującą wiosnę.

Jak widzę w tym kontekście zadania stojące przed szkolnictwem zajmującym się nauczaniem języka polskiego w Niemczech?

Na wstępie trzeba stwierdzić, że promocja tak języka, jak i kultury kosztuje i to kosztuje dużo. Musimy więc uświadomić tę sprawę decydnym. Rzeczą zasadniczą jest doinwestowanie tego szkolnictwa na różnych szczeblach tak, aby skończyć z opieraniem tej oświaty głównie na entuzjazmie i poświęceniu działaczy i nauczycieli. Poza tym:

1. Należy opracować strategię rozwoju tego szkolnictwa, zawierającą rozwiązania systemowe, uwzględniające aktualne potrzeby ze strony starej i nowej emigracji oraz szczególną sytuację w Niemczech, gdzie spora część młodych ludzi przebywa przejściowo i deklaruje powrót do kraju¹².

2. W moim przekonaniu należy myśleć o modelach wariantywnych, mających szansę wejścia w życie w określonej sytuacji lub dających możliwość jednoczesnego działania dwu- trzykierunkowego. Jednym z kie-

¹² Paradoksem jest, że MEN opracowało strategię rozwoju szkolnictwa mniejszości niemieckiej w Polsce, do tej pory brak jest jednak takiej strategii dla oświaty polskojęzycznej w Niemczech.

runków byłoby zdecydowane działanie na rzecz szerokiego wprowadzenia języka polskiego jako obcego do szkolnictwa niemieckiego różnych szczebli, w tym także szkolnictwa wyższego, w ramach realizacji unijnej dyrektywy 1+2 lub 1+3 języki obce. Skoro w Polsce zaleca się wybór języka niemieckiego jako drugiego, można by nastawać na wzajemność w tym względzie.

Drugim kierunkiem mogłoby być wprowadzenie języka polskiego jako ojczystego i ewentualnie przedmiotów ojczystych tam, gdzie to będzie możliwe.

Trzecim kierunkiem byłoby zdecydowane wsparcie szkół sobotnio-niedzielnych (finansowe, inwestycyjne, programowe, kadrowe) i przerzucenie na te szkoły zadań, które nie mogą być realizowane w szkolnictwie zintegrowanym.

3. Odpowiednio do tego powinny być przygotowane programy, które z kolei stałyby się podstawą opracowania podręczników, nowoczesnych merytorycznie, metodycznie i dydaktycznie.

4. Koniecznie musi być wykorzystany Internet, tak w kształceniu językowym, jak i w doradztwie metodycznym oraz w innych aspektach działalności oświatowej.

5. Należy dążyć do podniesienia kwalifikacji nauczycieli i podwyższenia wymagań wobec nich, jeśli powiodą się próby zmodyfikowania tego szkolnictwa i zostanie określony status nauczyciela polonijnego.

6. Należy propagować zdobywanie przez jak największą liczbę osób, zwłaszcza nauczycieli, certyfikatu znajomości języka polskiego¹³.

7. Konieczne jest również stanowcze i aktywne włączanie się przedstawicieli władz polskich najwyższego szczebla w rozwiązywanie problemów oświaty polskojęzycznej w Niemczech. Wszystkie dotychczas zgłaszane postulaty pozostają, jak dotąd, jedynie na papierze.

Teaching the Polish language in Germany against the linguistic and educational policy of the Council of Europe

Summary

The political changes in the 1990s in Europe and the enlargement of the European Union result in intensified migration movements. Poles are among the nations who migrate most actively. Taking this situation into account, the Council of Europe has developed assumptions of the linguistic and education policy recommended to the European Union Member States. The Republic of Poland has been implementing the recommendations related to the national minorities

¹³ Według najnowszych danych Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego z dnia 10.10.2012 r. do tej pory taki certyfikat zdobyło 369 osób z Niemiec.

living in Poland, including the German minority, to a large extent. Unfortunately, the German policy with this respect is not based on the reciprocity principle.

The Polish language and culture promotion programme in Germany presented in this paper requires considerable effort and funds on the part of both Poland and Germany in the sphere of education.

trans. Monika Czarnecka

Agnieszka Mikołajczuk
(Uniwersytet Warszawski)

MODELE GATUNKOWE TEKSTU PISANEGO PRZEZ UCZNIÓW NA EGZAMINIE MATURALNYM (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)

1. WPROWADZENIE

Włączając się w dyskusję nad obecnym kształtem egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz różnymi możliwościami jego modernizacji, postuluję rozważenie problemu właściwego doboru gatunków wypowiedzi na egzamin pisemny¹. W artykule zostanie przedstawione uzasadnienie tego postulatu oraz główne wnioski, które z takich rozważań wynikają.

Bogata literatura dotycząca zróżnicowania gatunkowego tekstów, która ujmuje problem zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej (zob. np. Bibliografia), także w kontekście metodycznym, pozwala m.in. na wskazanie głównych ustaleń na temat tego:

- a) czym jest gatunek wypowiedzi dla komunikacji językowej;
- b) jaka relacja łączy gatunek i tekst;
- c) jakie aspekty warto uwzględnić w charakterystyce poszczególnych gatunków;
- d) jaki jest ich związek z kryteriami oceny tekstów.

Do tych zagadnień odniosę się w pierwszej części artykułu.

W drugiej części natomiast skupię się na uwarunkowaniach edukacyjnych genologii – zajmę się problemem bogactwa i kategoryzacji modeli gatunkowych zalecanych do opracowania w szkole przez nową podstawę programową [zob. *Podstawa programowa....* 2008], a następnie przedstawię proponowany wybór i szkicową charakterystykę modeli gatunków możliwych do realizacji na pisemnym egzaminie maturalnym w wersji zmodyfikowanej.

¹ Jak podkreśla Maria Wojtak: „Wybory gatunkowe nie są (...) zautomatyzowane (czy, jak się mówi za Bachtinem, zgramatyzalizowane) z tego powodu, że gatunki zarówno jako wzorce (schematy, zbiory reguł), jak i składniki dyskursów podlegają procesom polaryzacji. Zakres swobody wyboru, a także konsekwencje wyborów są zależne od dziedziny komunikacji” [Wojtak 2005, 137] [Podkreślenia w tym i w pozostałych cytowanych w artykule tekstach – A. M.]. Edukacja stanowi jedną z takich specyficznych dziedzin komunikacji.

2. Z PODSTAW GENOLOGII

Jak podkreślają autorzy podręcznika akademickiego do tekstologii, Stanisława i Jerzy Bartmiński:

Nacechowanie stylowe i gatunkowe jest obowiązkową właściwością każdego tekstu. (...) Ciąg słów (zdań) nienacechowanych gatunkowo, niemających rozpoznawalnej intencji, nie jest tekstem. Rozpoznanie (ustalenie albo umowne przyjęcie przez odbiorcę) przynależności gatunkowej danej wypowiedzi jest dla jej zrozumienia nawet ważniejsze niż rozpoznanie stylu, bo dostarcza odbiorcy podstawowego klucza do jej interpretacji [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 128–129].

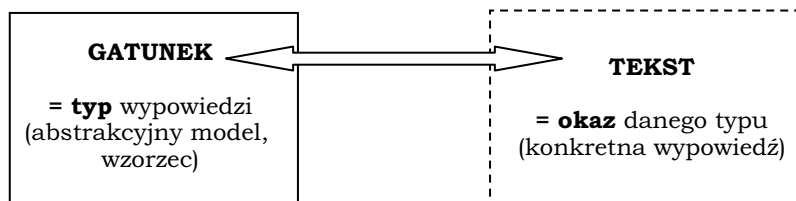
Jeśli spojrzymy na to od strony autora wypowiedzi, zwłaszcza młodego użytkownika języka, doskonalącego się przez cały okres edukacji w zakresie coraz bardziej świadomego i sprawnego budowania tekstów, to musimy przyznać, iż wiedza o tym, jaki model gatunkowy jest szczególnie przydatny w realizacji określonych intencji, oraz umiejętność zastosowania tej wiedzy w praktyce stanowią warunek udanej komunikacji i porozumienia z odbiorcą. Dlatego warto tego uczyć w szkole, a więc także – sprawdzać (w miarę możliwości) na egzaminie.

I chociaż „We współczesnej kulturze literackiej gatunki są poddawane przetwarzaniu, stają się przedmiotem gier intertekstowych, są na różny sposób mieszane (...)”, jak zauważają wspomniani już badacze, to należy się z nimi zgodzić, że: „W sferze pozaliterackiej – w stylu urzędowym i naukowym, w wypowiedziach potocznych, użytkowych, publicznych i osobistych, we wszelkich formach działalności edukacyjnej [co tutaj szczególnie mocno podkreślam – A. M.] – przestrzeganie konwencji gatunkowych jest postulatem wciąż aktualnym” [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 129; por. Nocoń 2010, 68].

Postulat ten należy podtrzymywać, czego konsekwencją jest uznanie, że tekst pisany przez uczniów na egzaminie maturalnym powinien się mieścić w konwencji gatunkowej wybranych modeli wypowiedzi pisemnej.

Gatunek jest tutaj rozumiany jako abstrakcyjny model wypowiedzi, jako typ tekstu, jako schematyczny (mniej lub bardziej dookreślony) wzorzec, który różni autorzy realizują na różne sposoby w indywidualnych, konkretnych tekstach. Tekst zatem jest konkretną realizacją określonego wzorca, zindywidualizowanym uszczegółowieniem schematu wpisanego w ogólny model gatunkowy, a istnienie takiego modelu w obiegu kulturowym staje się warunkiem zobiektywizowanej oceny jego różnych realizacji, czyli różnych tekstów zaliczanych do określonego gatunku wypowiedzi (zob. rys. 1.).

Jak podkreśla wielu badaczy [por. np. Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009; Nowak 2010; Wolańska 2003], podstawową cechą wyróżniającą dany model gatunkowy jest wpisany w niego nadrzędny cel komunikacyjny. Z punktu widzenia nadawcy wypowiedzi można tu mówić o głównej intencji, którą piszący chce zrealizować za pomocą

Rys. 1. Gatunek wypowiedzi a tekst

danego tekstu. Z punktu widzenia odbiorcy natomiast chodziłoby o dominującą funkcję tego tekstu, którą czytelnik rozpoznaje w trakcie odbioru i która jest warunkiem trafnej interpretacji. Jak przy tym uważają autorzy *Tekstologii*:

Gatunki jako konkretne, względnie trwale pod względem tematycznym, kompozycyjnym i stylistycznym typy wypowiedzi, kształtują się w zależności od funkcji (...) oraz specjalnych, właściwych każdej sferze, okoliczności obcowania językowego [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 136].

W wypadku egzaminu maturalnego na wspomniane w powyższym cytacie okoliczności warunkujące możliwość zastosowania określonego wzorca gatunkowego składają się między innymi:

1. Właściwości rzeczywistego autora wypowiedzi pisemnej – abiturienta przystępującego do egzaminu dojrzałości (którego charakteryzuje określony zakres wiedzy i umiejętności, ograniczenia i możliwości związane z uzdolnieniami i preferencjami stylów myślenia i pisanie, wyższy lub niższy poziom kreatywności i sposób reagowania na stres itd.) oraz właściwości nadawcy wpisanego w dany typ wypowiedzi (np. mistrza słowa, badacza erudyty, sprawnego rzemieślnika).

2. Właściwości odbiorcy – tego realnego, którym jest egzaminator zewnętrzny (dążący do zobiektywizowanej oceny pracy), i tego wyobrażonego, wpisanego w typ tekstu (np. czytelnika spragnionego ciekawej opowieści, przekonujących uzasadnień czy erudycyjnej refleksji).

3. Warunki, w których tworzony jest tekst:

- a) ograniczenia czasowe, redukujące do minimum możliwość przemyślanego doboru i selekcji materiału, zaplanowania pracy i zredagowania jej już po napisaniu;

- b) stres egzaminacyjny, utrudniający swobodne tworzenie wypowiedzi, ograniczający (w różnym stopniu w wypadku różnych uczniów) możliwość wykorzystania całego potencjału tekstotwórczego autora pracy;

- c) miejsce, w którym uczniowie piszą wypracowanie maturalne, czyli sala szkolna, i regulamin egzaminu, decydujące o tym, że nie ma możliwości korzystania z zewnętrznych wobec podmiotu źródeł wiedzy (co ogranicza np. zakres dokładnego cytowania czy uniemożliwia zbieranie na bieżąco nowych informacji niezbędnych do realizacji niektórych tematów) [zob. też: Kowalikowa 2004, 25–26].

Wskazane tu czynniki powodują, że nie wszystkie formy wypowiedzi ćwiczone przez uczniów w szkole nadają się do sprawdzenia na egzaminie maturalnym. Do konkretnych gatunków powrócimy dalej.

Poza omawianymi wyżej: nadrzędnym celem tekstu i typowymi okolicznościami jego użycia, w charakterystyce typów tekstów, czyli gatunków wypowiedzi, ważne miejsce zajmuje kreowany w nich obraz świata. Znaczące w tym kontekście wydają się takie opozycje, jak: realizm – fikcjonalność, logika rozumowania – twórcza wyobraźnia i ekspresja, obiektywizm – subiektywizm i inne. Jeżeli egzamin dojrzałości z języka polskiego ma służyć przede wszystkim sprawdzeniu i ocenie poziomu wiedzy i umiejętności polonistycznych, w tym językowych, uczniów, a nie rankingowej wycenie ich talentów literackich czy wyłonieniu przyszłych twórców kultury, to pierwszeństwo powinny mieć na nim gatunki realizujące postulaty realizmu, obiektywizmu i logiki argumentacji oraz gatunki do nich najbardziej zbliżone. Przemawia za tym również fakt, że umiejętność logicznego uzasadniania swoich racji i językowego ich wyrażania w sposób jasny i precyzyjny oraz zdolność rozważania różnych problemów i przedstawiania swych refleksji w interesującej odbiorcę formie jest bezcenną sztuką w dorosłym życiu – zarówno publicznym, jak i prywatnym. O szczegółach ważnych z tego względu gatunków będzie mowa dalej.

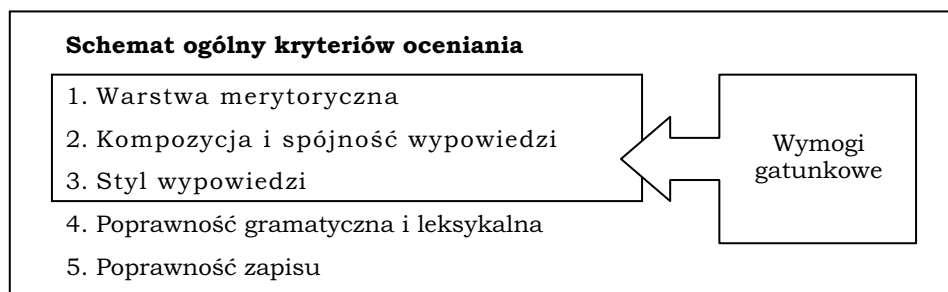
Wskazany jako kolejny aspekt charakterystyki (i zróżnicowania) gatunków sposób językowego konstruowania tekstów można rozumieć bardzo szeroko – obejmuje wówczas możliwe i pożądane w danym gatunku środki gramatyczne (składnia, morfologia) i leksykalne (słownictwo, frazeologia), których dobór decyduje o stosowności stylu i poprawności językowej oraz pozwala na stworzenie spójnego (zgodnie z wymaganiami danego gatunku) tekstu.

I ostatni aspekt, o którym warto w tym miejscu wspomnieć, to stopień konwencjonalizacji danego modelu gatunkowego – od gatunków rządzących się ściśle ustalonymi regułami (i przez to łatwiejszych w realizacji) po gatunki słabo skonwencjonalizowane (a więc wymagające od autora większej odpowiedzialności i samodzielności, dające mu większą swobodę działania, ale też często zastawiające pułapkę na autorów niedoświadczonych i nie do końca świadomych trudności). O wymienionych aspektach warto pamiętać w kontekście wyboru modeli gatunkowych na egzamin maturalny.

Aspekty te są również istotne przy ocenie wypowiedzi uczniowskich. Na rysunku 2. został przedstawiony ogólny schemat kryteriów oceniania wypowiedzi pisemnej. Należy tu podkreślić, że trzy pierwsze kategorie kryteriów (ocena poziomu merytorycznego, kompozycji i spójności wypowiedzi oraz stylu) są silnie uzależnione od gatunku wypowiedzi, nie ma bowiem czegoś takiego jak uniwersalne, tj. ponadgatunkowe, kryteria oceniania wypracowań uczniowskich. Ponieważ naj-

bardziej niezależne od zróżnicowań gatunkowych pozostają dwa ostatnie wymienione tu kryteria, tj. poprawność gramatyczna i leksykalna oraz poprawność zapisu, to w dalszej charakterystyce wybranych gatunków skupię się na trzech pierwszych kategoriach.

Rys. 2. Modele gatunkowe a kryteria oceniania wypowiedzi



3. GATUNKI WYPOWIEDZI W SZKOLE I NA EGZAMINIE MATURALNYM

Nowa podstawa programowa (zatwierdzona w grudniu 2008 roku) wymienia kilkanaście gatunków wypowiedzi, które uczniowie gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych powinni znać i umieć tworzyć. Na rysunku 3. wyodrębniam dwie kategorie tych gatunków, obejmujące niemal wszystkie dłuższe formy wypowiedzi wymienione w podstawie w częściach dotyczących tworzenia wypowiedzi na etapach III i IV.

Rys. 3. Gatunki wypowiedzi tworzone przez uczniów według wymagań nowej podstawy programowej (etapy III, IV)

GATUNKI	
Narracyjne i opisowe	Argumentacyjne i refleksyjne
Opowiadanie Opis (sytuacji, przeżyć, przedmiotu, w tym: dzieła sztuki) Sprawozdanie (z lektury, filmu, spektaklu, ze zdarzenia z życia) Życiorys Referat	Rozprawka Podanie List motywacyjny Interpretacja utworu literackiego (np. rozprawka interpretacyjna, szkic interpretacyjny) - Charakterystyka postaci - Recenzja

Na pierwszą grupę składają się takie formy, których cechą istotną jest narracja i/lub opis, a więc przede wszystkim różne rodzaje opowiadania i opisu. W drugiej grupie natomiast znalazły się gatunki, dla których dominującą właściwością jest argumentacja i/lub refleksja – z rozprawką jako podstawową formą tego rodzaju ćwiczoną w szkole. Na pograniczu obydwu kategorii mieszczą się: charakterystyka postaci i recenzja – ponieważ łączą one w sobie cechy opisowo-narracyjne i argumentacyjno-refleksyjne.

Na rysunku 3. został pominięty jeden gatunek – wpisany wprawdzie do podstawy programowej (na etap III), ale odbiegający od pozostałych, gdyż reprezentuje on kategorię wypowiedzi o charakterze sprawczym. Jest to dedykacja, którą nie będziemy się tutaj zajmować; warto tylko wspomnieć, że wchodzi ona do rozbudowanej klasy modeli wypowiedzi o funkcji sprawczej, lepiej reprezentowanej w szkole na niższych etapach edukacji (zob. życzenia, pozdrowienia, zaproszenie itp.).

Zauważmy, że wśród gatunków argumentacyjno-refleksyjnych obowiązkowo uczonych w szkole znalazły się dwa gatunki użytkowe: podanie i list motywacyjny, a ponadto wspomniana już rozprawka i wyróżniona ze względu na zawartość treściową interpretacja utworu literackiego. Ta ostatnia może być realizowana w różnych formach wypowiedzi – najczęściej właśnie w rozprawce (którą będziemy tutaj nazywać rozprawką interpretacyjną) lub w szkicu interpretacyjnym (formy te zostały podane w nawiasie jako uszczegółowienie zapisu podstawy).

Przy uwzględnieniu wspomnianych czynników zasadne zatem wydaje się zaproponowanie możliwości wykorzystania na maturze dwóch gatunków argumentacyjno-refleksyjnych (w ich kilku wariantach): a) rozprawki, nauczanej obowiązkowo w szkole, oraz b) szkicu szkolnego – wprowadzanego na lekcjach języka polskiego fakultatywnie.

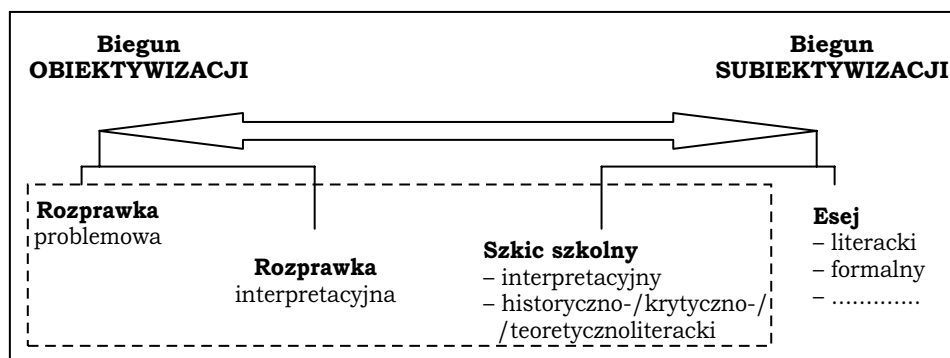
W dalszej części artykułu zostaną przedstawione skondensowane charakterystyki tych form w ich możliwych do realizacji na maturze odmianach: a) rozprawki problemowej i interpretacyjnej, b) szkolnego szkicu interpretacyjnego i historyczno-/krytyczno-/teoretycznoliterackiego.

Rysunek 4. wskazuje na istotną różnicę między wspomnianymi gatunkami, obejmując dodatkowo formę najbardziej wymagającą – esej. Chodzi tu mianowicie o stopień ekspozycji nadawcy w danej formie wypowiedzi. Można na podstawie oglądu tekstów i przykładów przywoływanych w opracowaniach stwierdzić, że na osi: obiektywizm – subiektywizm różne odmiany rozprawki należałoby umieścić blisko bieguna obiektywizacji, szkice i eseje natomiast – w kategorii gatunków dążących do subiektywizmu przedstawienia.

Sam esej, jako formę mocno zindywidualizowaną, nieschematyczną, wymagającą od autora prawdziwego talentu, erudycji i mistrzowskiej wprawy, a oferującą mu w zamian prawo do twórczej zdrady wobec cudzych tekstów i kreatywne podejście do tematu (co znacznie utrudnia

– jeśli w ogóle jej nie uniemożliwia – zobiektywizowaną ocenę), należy uznać za gatunek, który nie ma szans na pełne zaistnienie w okolicznościach egzaminacyjnych, dlatego na rys. 4. znajduje się on poza zakreślonym przerywaną linią obszarem naszej uwagi. W szkole warto uczyć odbioru eseju (zgodnie z nową podstawą programową i zaleceniami jego badaczy, m.in. Jolanty Maćkiewicz oraz Edyty Bańkowskiej – zob. Maćkiewicz 1998a, b; Bańkowska 2003), warto też wspomagać uczniów zainteresowanych tą formą w ich próbach pisania, ale nie można go wymagać na egzaminie.

Rys. 4. Modele gatunkowe wypowiedzi argumentacyjno-refleksyjnych w szkole. Między obiektywizmem a subiektywizmem



Zatem modele gatunkowe, które dalej przedstawię, a które mogłyby zaistnieć na pisemnym egzaminie maturalnym, to zaznaczone w ramce: rozprawka problemowa i interpretacyjna oraz (szkolny) szkic interpretacyjny i historyczno-/krytyczno-/teoretycznoliteracki. Teksty tworzone w ramach tych modeli są możliwe do napisania w sytuacji egzaminacyjnej i poddają się dążącej do obiektywizmu ocenie.

3.1. Rozprawka problemowa – model dla każdego

Zacznijmy od rozprawki, której model nazywamy tu umownie rozprawką problemową, ponieważ jej tematem jest wybrany problem związany z treścią i/lub formą różnych utworów literackich lub innych tekstów kultury. Uczeń musi ten problem sformułować i/lub – jeśli został on zasygnalizowany w formule zadania – wskazać możliwe jego rozwiązania, opowiedzieć się za którymś z nich i dogłębnie uzasadnić wybrane stanowisko. Nadrzędnym celem takiego tekstu jest przekonanie odbiorcy do swoich racji.

To właśnie temu celowi służy argumentacja polegająca na uzasadnianiu wybranego stanowiska z wykorzystaniem odwołań do różnych

tekstów kultury (lub przynajmniej do całego utworu, jeśli podstawą wypowiedzi jest fragment lektury obowiązkowej). Im bardziej pogłębione są argumenty, tym większa ich wartość w pracy.

W rozprawce jako gatunku wyraźnie uschematyzowanym kompozycja ma charakter zamknięty: tekst musi się kończyć wyciągnięciem wniosków z argumentacji i potwierdzeniem tezy, jeśli ta została postawiona na początku pracy, lub uznaniem przyjętej na wstępie hipotezy za udowodnioną albo obaloną.

Linearność tekstu jest w rozprawce sprawą oczywistą, podobnie jak w pozostałych dłuższych formach wypowiedzi maturalnej. Istotna dla tego gatunku jest natomiast wyraźna ciągłość tematyczna, logiczne poprowadzenie linii tematycznej, zachowanie jasnego porządku myśli oraz mocno zaznaczona spójność, osiągana zarówno dzięki zastosowaniu zasady logicznego wynikania, jak i umiejętnie wykorzystanym jednostkom słownikowym i frazeologicznym oraz zabiegom na poziomie składni².

Ponieważ rozprawka jest szkołą myślenia, najwłaściwszy dla niej styl to styl neutralny, zobiektywizowany, pozbawiony ekspresywizmów leksykalnych i składniowych, potocyzmów czy poetyzmów. Dla oddania logiki wyводу i klarownego przedstawienia myśli pożądane w rozprawce stają się jasność i precyzja wysłowienia.

Taką formę wypowiedzi powinien umieć napisać każdy maturzysta.

3.2. Rozprawka interpretacyjna – model dla każdego

Jak już wcześniej zaznaczyłam, forma rozprawki może stać się dobrym wzorcem gatunkowym do opracowania interpretacji utworu literackiego. Tę odmianę rozprawki reprezentuje model, który pod względem merytorycznym różni się od rozprawki problemowej koncentracją na określonym utworze literackim, gdyż tematem wypowiedzi jest tutaj problem znaczenia interpretowanego tekstu.

Nadrzędnym celem takiego wypracowania jest przedstawienie i uмотywowanie spójnego odczytania sensu analizowanego utworu. Sens ten przyjmuje postać hipotezy interpretacyjnej, a w jego uzasadnieniu należy wykorzystać wyniki analizy interpretowanego tekstu oraz związane z nim konteksty.

Kompozycja, spójność i styl rozprawki interpretacyjnej mieszczą się w charakterystyce rozprawki, którą przedstawiłam wyżej, opisując model rozprawki problemowej.

² O uczniowskich problemach z tworzeniem spójnych tekstów piszą m.in. Skudrzyk, Warchała (2010, 61).

3.3. Szkic szkolny

W przeciwieństwie do rozprawki, obowiązkowej w szkole, która powinna być znana wszystkim uczniom, tylko nielicznym dostępny w wykonaniu może być gatunek szkicu szkolnego – i nim się teraz zajmiemy.

Najpierw spojrzymy na cechy szkicu w dwóch wariantach – wyodrębnionych ze względu na specyfikę ich uwarunkowań komunikacyjnych i różnice w treści, a następnie przejdziemy do wspólnych dla tych wariantów właściwości o charakterze bardziej formalnym.

3.3.1. *Szkic interpretacyjny – model dla odważnych i twórczych erudytów*

Jeśli maturzysta zechce opracować interpretację utworu literackiego w formie szkicu – nazywanego tutaj szkicem interpretacyjnym [zob. też np. Kuziak, Rzepczyński 2002] – to, podobnie jak w rozprawce interpretacyjnej, tematem swojej pracy musi uczynić problem (poszukiwania) znaczenia interpretowanego tekstu, ale jako sprawny językowo, wyrobiony czytelniczo znawca kultury, erudyta, może to zrobić w sposób bardziej kreatywny i mniej schematyczny, niż by mu na to pozwoliła rozprawka.

Nadrzędnym celem autora szkicu interpretacyjnego staje się wskazanie różnych możliwości odczytania utworu i przedstawienie w sposób interesujący własnej koncepcji interpretacyjnej, z wbudowanymi w nią możliwymi różnymi hipotezami interpretacyjnymi, oraz twórcze jej umotywowanie. Intencją autora jest w tym wypadku zachęcenie odbiorcy do wspólnej erudycyjnej refleksji nad tekstem.

W szkicu interpretacyjnym docenia się zindywidualizowane rozważanie i uzasadnianie postawionych na wstępie hipotez. Argumenty przywoływane w pracy autor czerpie z subiektywnie, ale w sposób przemyślany wyselekcjonowanych wyników analizy interpretowanego tekstu oraz z bogactwa kontekstów, z którymi jest obeznany i które tworzą rozległe tło kulturowe, pozwalając mu „zdać sprawę ze swojego uczestnictwa w kulturze”³.

³ W tym kontekście cytowane za P. Śliwińskim przez Jolantę Maćkiewicz słowa dotyczące eseju można też odnieść do bliskiego mu pod tym względem szkicu szkolnego, jako że on także: „nie służy do opowiadania o sobie, ale do zdawania relacji ze swojego uczestnictwa w kulturze; tak więc nie przypadki życiowe i przygody serca stanowią jego materię, lecz przypadki umysłu” [Maćkiewicz 1998b, 14]. Warto przy tej okazji przypomnieć sformułowaną przez Jadwigę Kowalikową diagnozę (licznej, niestety) części społeczności uczniowskiej, która unika czytania lektur i posiłkuje się na co dzień „gotowcami”: „Pisząc szkic egzaminacyjny wymagający przy rozwijaniu jego tematu sięgnięcia do konkretnych utworów, [obecni maturzyści] uciekają od tekstów. Źle czują się na ich gruncie. Nie potrafią docierać do wszystkich informacji, jakie te jako przekazy zawierają. Wybierają więc wygodniejszą opcję dzielenia się

Szkic nie wymaga jednoznacznych rozwiązań i kategori- c-nych rozstrzygnięć, dlatego mowa tutaj o rozważaniu i uzasadnianiu w aspekcie niedokonanym.

3.3.2. *Szkic historyczno-/krytyczno-/teoretycznoliteracki – model dla odważnych i twórczych erudy- tów*

Podobnie ma się sprawa z modelem szkolnego szkicu określanego tu umownie mianem szkicu historyczno- / krytyczno- / teoretycznoliterackiego. Punktem wyjścia i głównym obiektem zainteresowań jest w nim jednak nie konkretny utwór literacki, który autor pragnie zinterpretować, lecz fragment tekstu historyczno- / krytyczno- / teoretycznoliterackiego, w którym czytelnik rozpoznaje ważne problemy historyczno- / krytyczno- / teoretycznoliterackie, aby wybrać jeden z nich na temat swojej wypowiedzi.

Nadrzędnym celem takiej pracy jest postawienie pytania problemowego i rozważenie różnych możliwych odpowiedzi na nie, co może dobrze zrobić tylko twórczy, zanurzony w kulturze jej znawca i miłośnik. Pro- wadzi on rozważania nad problemem, organizując je wokół indywidualnie wykreowanej osi problemowej, a dowody czerpie z fragmentu tekstu będącego punktem wyjścia pracy oraz z różnorodnych kontekstów kul- turowych, z których umie korzystać swobodnie i twórczo.

3.3.3. *O kompozycji, spójności i stylu szkicu szkolnego*

Zarówno w szkicu interpretacyjnym, jak i historyczno- / krytyczno- / teoretycznoliterackim mamy do czynienia z luźniejszą niż w rozprawce kompozycją, chociaż przez pokrewieństwo z esejem formalnym otwartość i swoboda tej kompozycji jest do pewnego stopnia ograniczona. Autor szkicu ma prawo do nierozstrzygania problemu i indywidualnego wyboru określonego porządku myśli, droga poszukiwań jest tu bowiem ważniejsza niż jej cel.

Jak już o tym wspominałam, rozważania autora szkicu są zorgani- zowane wokół osi problemowej, ale związki między kolejnymi elemen- tami pracy nie muszą mieć charakteru logicznego wynikania – często nawet odległe i na pierwszy rzut oka niezwykle skojarzenia mogą stano- wić powód przywołania wybranych argumentów, co decyduje o wrażeniu

swoimi skojarzeniami i refleksjami. Mniej ambitni poprzestają na powierzchow- nych i banalnych konstatacjach” [Kowalikowa 2010, 161]. Widać tu wyraźną rozbieżność między wymogami wpisanymi w gatunek a ograniczonymi możli- wościami znacznej części współczesnych maturzystów. Uświadomienie uczniom tych wymogów i egzekwowanie ich realizacji na zmodernizowanym egzaminie maturalnym może skłonić nowych maturzystów do czytania tekstów, rozwijania umiejętności ich odbioru i świadomego wybierania formy własnej wypowiedzi egzaminacyjnej.

dygresyjności wypowiedzi. Granice tej dygresyjności wyznacza jednak właśnie świadomie budowana przez piszącego oś problemowa – „pewien z góry założony przez twórcę sposób prowadzenia czytelnika przez tekst” [Maćkiewicz 1998a, 7]. Mając prawo wyboru niektórych tylko aspektów i nierozstrzygania problemu, autor szkicu tworzy tekst w pewnym stopniu fragmentaryczny, czego jednak nie można utożsamiać ze zgodą na powierzchowność myślenia i niekompetencję. Uczeń musi dysponować rozległą wiedzą, sporym doświadczeniem i umiejętnościami, aby zdobyć się na „solidne refleksje” i stworzenie tekstu niewyczerpującego tematu, ale w rzeczywistości bogatego w treści i spójnego.

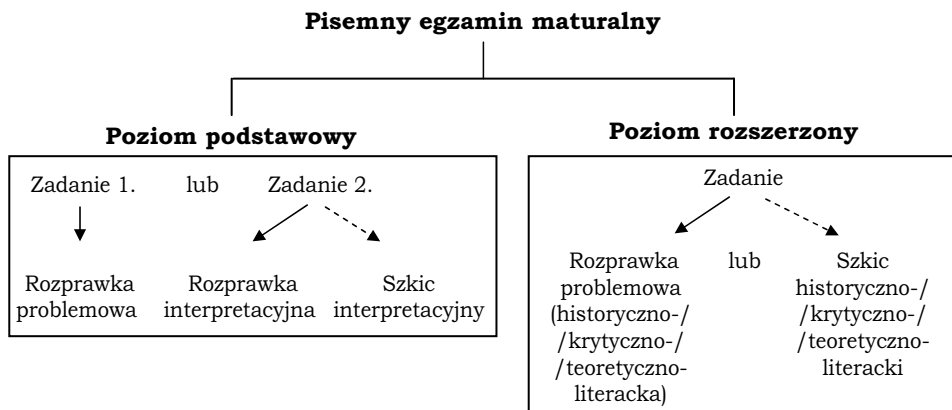
Spójność szkicu budowana jest przede wszystkim na poziomie semantycznym, rzadziej wykorzystuje się tu najbardziej typowe formalne wykładniki spójności – spójniki i wyrażenia nawiązujące. Istotną funkcję spajającą mogą pełnić w szkicu np. powtórzenia (słów, konstrukcji składniowych, większych partii tekstu) oraz trafnie dobrane i parafrazowane cytaty. Warto o tym pamiętać, bo właśnie w wypadku szkicu (i eseju) sprawdza się przestroga ważna dla oceniających: nie każde powtórzenie jest błędem stylistycznym, oraz przestroga dla piszących: żeby powtórzenie nie zostało uznane za błąd, trzeba je wprowadzić do tekstu tak, aby odbiorca miał szansę dostrzec w nim świadomy i uzasadniony zabieg stylistyczno-kompozycyjny.

Ponadto szkic pozwala autorowi na wyraziste zindywidualizowanie języka, wprowadzenie elementów stylu artystycznego lub publicystycznego, co jednak wymaga wyczucia i ostrożności. Język szkicu może być elegancki i kunsztowny, ale niebezpieczeństwo pseudopoetyckości i manieryczności (zwłaszcza w wykonaniu początkujących autorów) powoduje, że zaleca się umiar w korzystaniu ze środków artystycznych w szkicu szkolnym⁴.

Odnosząc przedstawione gatunki do wyodrębnianych na etapie ponadgimnazjalnym poziomów kształcenia, możemy rozpiąć je w sposób przedstawiony na rys. 5. W projektowanym modelu egzaminu uczniowie na poziomie podstawowym mogliby się zmierzyć z rozprawką problemową lub, gdyby wybrali interpretację utworu literackiego, z rozprawką interpretacyjną albo szkicem interpretacyjnym, a na poziomie rozszerzonym mogliby wybierać między rozprawką problemową (o charakterze historyczno-/krytyczno-/teoretycznoliterackim) a szkicem (o tej samej tematyce).

⁴ Na takie niebezpieczeństwa zwraca uwagę m.in. Jolanta Nocoń (2010, 73).

Rys. 5. Modele gatunkowe na egzaminie maturalnym a poziomy kształcenia (projekt)

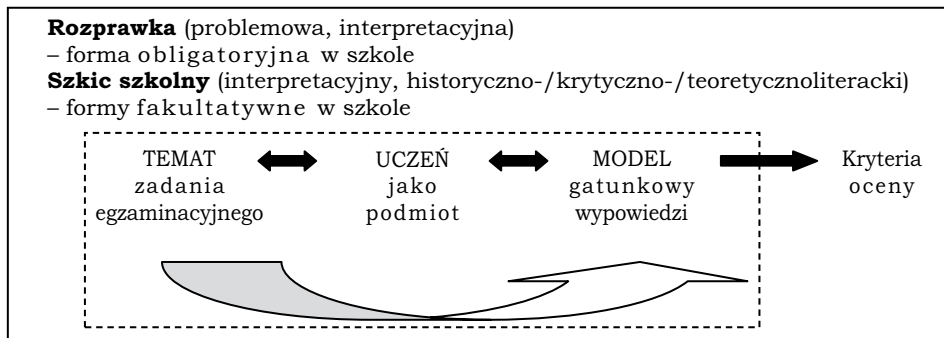


4. PODSUMOWANIE

Powtórzmy zatem: rozprawkę musi opanować każdy maturzysta, więc wybierając tę formę na egzaminie maturalnym (oraz dysponując odpowiednią wiedzą polonistyczną i umiejętnościami analityczno-interpretacyjnymi), może dobrze zdać ten egzamin.

Uczniowie doskonale obeznani ze zjawiskami kultury i podchodzący do niej w sposób refleksyjny, a równocześnie utalentowani, kreatywni i odważni, mogliby jednak (na zmodernizowanym egzaminie) wybrać formę w szkole fakultatywną – formę, która w przeciwieństwie do rozprawki daje im większą swobodę i możliwość ujawnienia w pełniejszym wymiarze swojego potencjału myślowego i tekstotwórczego, ale też wymaga od nich większej odpowiedzialności i sprawności.

Rys. 6. Między koniecznością a wolnością



Przedstawiony tu model egzaminu maturalnego otwiera przed uczniem – traktowanym podmiotowo⁵ – możliwość wyboru, dzięki czemu to, co konieczne, nie stoi w opozycji do tego, co możliwe, i przez co znacznie zwiększa się obszar wolności w praktyce edukacyjnej (zob. rys. 6).

Bibliografia

- E. Bańkowska, 2003, *Esej – projekcja świadomości i Esej w szkole*, [w:] *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa, s. 169–220 i 357–374.
- E. Bańkowska, 2007, *Rozprawka – przygoda człowieka rozumnego*, [w:] *Na językoznawczych ścieżkach*, red. A. Mikołajczuk, R. Pawelec, Warszawa, s. 35–41.
- J. Bartmiński, 2004, *Tekstologia (lingwistyka tekstu)*, [w:] *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa, s. 29–54.
- J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, 2009, *Tekst wobec gatunków mowy*, [w:] *tychże, Tekstologia*, Warszawa, s. 128–155.
- J. Kowal, 1994, *O sztuce pisania wypracowań*, Kielce.
- J. Kowalikowa, 2004, *Tekst cudzy – tekst własny*, [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków, s. 15–53.
- J. Kowalikowa, 2010, *Refleksje nad kształceniem językowym w szkole przed wejściem w życie nowej Podstawy programowej*, [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków, s. 139–164.
- M. Kuźniak, S. Rzepczyński, 2002, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała.
- J. Maćkiewicz, 1998a, *Czy i jak możliwy jest esej w szkole?*, [w:] *Przed maturą. Język polski. Prawie wszystko o eseju w szkole*, wyb. i oprac. J. Maćkiewicz, Gdańsk, s. 8–13.
- J. Maćkiewicz, 1998b, *Esej – najtrudniejszy z pozornie łatwych gatunków*, [w:] *Przed maturą. Język polski. Prawie wszystko o eseju w szkole*, wyb. i oprac. J. Maćkiewicz, Gdańsk, s. 13–18.
- M. Nagajowa, 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
- J. Nocoń, 2010, *Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów*. „Studia Pragmalingwistyczne”, II (2010), s. 66–78.
- E. Nowak, 2010, *Szkolna dydaktyka polonistyczna wobec językoznawczych teorii tekstu*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole, s. 59–64.

⁵ Jak podkreśla Marek Piechowiak, rozważając problem sprawiedliwości na egzaminie: „Ponieważ we wszelkich relacjach międzyludzkich adresat działania to obdarzona godnością osoba, fundamentalne dla sprawiedliwego egzaminowania jest p o d m i o t o w e traktowanie egzaminowanego, a więc traktowanie go jak istoty, która ś w i a d o m i e (na podstawie posiadanej wiedzy) kieruje swoim postępowaniem i odpowiada za wybór swoich celów i ich realizację” [Piechowiak 2011, 87].

- M. Piechowiak, 2011, *Sprawiedliwość – od regulacji prawnych do sprawności moralnej. Etyka egzaminowania*, [w:] *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S. J. Żurek, Lublin, s. 85–90.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku [dostęp także na: www.reformaprogramowa.men.gov.pl].
- „Polonistyka” 1994, nr 2.
- Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2003.
- A. Skudrzyk, J. Warchała, 2010, *Kultura piśmienności młodzieży szkolnej – badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego*. „Studia Pragmalingwistyczne”, II (2010), s. 55–65.
- A. Tabisz, 2010, *Szkoła czy szkołka pisania – o przyczynach słabej kompetencji tekstotwórczej uczniów*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole, s. 215–227.
- A. Wilkoń, 2002, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków.
- M. Wojtak, 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- M. Wojtak, 2005, *Genologia tekstów użytkowych*, [w:] *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd polonistów, Kraków, 22–25 września 2004*, red. M. Czermińska i współpr., t. I, Kraków, s. 132–148.
- E. Wolańska, 2003, *Gatunek wypowiedzi*, [w:] *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, s. 94–107.

***Genre models of the text written by students during
their upper-secondary school final examination (in the context
of the planned modernisation of the upper-secondary school
final examination in Polish)***

Summary

In the context of the dispute regarding the need to modernise the upper-secondary school final examination in Polish, it is worth considering the criteria for selecting appropriate genres to be included in the writing part of this examination. In this paper, the author invokes answers to the questions about what genre means for linguistic communication, what relation occurs between genre and text, what aspects need to be accounted for in the description of the individual genres, what circumstances should be taken into consideration with respect to the specificity of the school- and examination-related situations, and how the genre model affects text evaluation criteria. The author then presents a proposition for categorisation of school genres as well as outlines of selected genre models – an essay (a problem solving essay and an interpretive essay) and a school sketch (in various variants) – as the ones that are possible to introduce to the upper-secondary school final examination in Polish.

trans. Monika Czarnecka

Władysław Miodunka
(Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW

METODY ANALIZY JAKOŚCI NA MATERIALE EGZAMINÓW CERTYFIKATOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W ROKU 2011

1.0. Proces certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego przyniósł wiele nowych danych dotyczących znajomości naszego języka poza Polską. Chodzi głównie o dane na temat liczby zdających w poszczególnych latach, krajach i ośrodkach, dane o wieku i płci zdających, wreszcie informacje o stopniu znajomości polszczyzny na poszczególnych poziomach zaawansowania [zob. Miodunka 2011]. Najczęściej wykorzystuje się te dane zbiorcze, żeby pokazać zainteresowanie nauką języka polskiego w różnych krajach świata. Atrakcyjność danych bierze się stąd, że po raz pierwszy w historii języka polskiego możemy powiedzieć, dla ilu cudzoziemców i obywateli polskich na stałe zamieszkałych za granicą znajomość polszczyzny była tak ważna, że postanowili zdawać egzamin certyfikacyjny, by potwierdzić ją odpowiednim certyfikatem o randze międzynarodowej.

1.1. System certyfikacji języka polskiego jako obcego stanowi zjawisko wyjątkowe w całej historii nauczania polszczyzny jako języka obcego. Przede wszystkim jest to system stworzony przez władzę ustawodawczą państwa, czyli przez sejm, w wyniku nowelizacji ustawy o języku polskim 11 kwietnia 2003 r. [zob. „Dziennik Ustaw” RP nr 73 z 30 kwietnia 2003 r.]. Nowelizację ustawy uzupełniły dwa rozporządzenia wykonawcze Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 października 2003 r.: jedno w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, drugie zaś w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego (zob. „Dziennik Ustaw RP” nr 191 z 12 listopada 2003 r.). Z tych aktów prawnych wynika, że Państwowa Komisja Poświadczania jest najwyższym organem nadzorującym proces organizacji i przeprowadzania egzaminów certyfikacyjnych, ciałem przyjmującym wnioski dotyczące potrzeb w zakresie przeprowadzania egzaminów oraz potwierdzającym opanowanie języka polskiego certyfikatami znajomości polszczyzny jako języka obcego na trzech poziomach zaawansowania: podstawowym, w Europie zwanym progowym (B1), średnim (B2) i zaawansowanym (C2). Poziomy zaawansowania stanowią część standardów europejskich w nauczaniu, testowaniu i certyfikowaniu języków obcych Rady Europy, zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia języ-*

kowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Warto dodać, że system certyfikacji języka polskiego jako obcego uwzględnia te standardy, podobnie jak wiele języków europejskich, których znajomość potwierdza się certyfikatami. Wymienione tu akty prawne stworzyły podstawy systemu, który zaczął w praktyce działać w czerwcu 2004 r., kiedy odbyły się pierwsze egzaminy certyfikacyjne. Warto podkreślić, że wprowadzenie egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego zbiegło się w czasie z wejściem Polski do Unii Europejskiej z dniem 1 maja 2004 r.

1.2. System certyfikacji, o którym mowa, stanowi najważniejszą innowację w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego w ostatnich latach, gdyż innowacja ta spowodowała zmianę metod i programów nauczania, co w istocie polegało na tym, że najpierw wymusiła testowanie i nauczanie sprawności językowych, potem przygotowanie nowych typów zadań do nauczania i testowania sprawności, a przez to – dominację podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, wreszcie – uświadomiła konieczność opracowania nowych programów nauczania oraz zachęciła do opracowania nowych (wersji) podręczników i zbiorów ćwiczeń sprawnościowych dla poziomów B1, B2 i C2 (zob. Miodunka, w druku). Czasownik *wymusiła* użyty w poprzednim zdaniu nie jest przypadkowy; praktycy nauczania języków obcych wiedzą, że bardziej niż nowe programy – nauczanie i uczenie się języków obcych zmieniają nowe egzaminy: żeby je zdać, w procesie przygotowania trzeba uwzględnić nowe wymagania.

2.0. Danym ilościowym związanym z procesem certyfikacji poświęcono dotychczas najwięcej uwagi, dlatego pora zastanowić się nad jakością polszczyzny, której używają cudzoziemcy zdający egzaminy certyfikacyjne. Nie można powiedzieć, żeby to zagadnienie nie było obecne w dotychczasowych opracowaniach, na pewno jednak poświęcano mu zbyt mało miejsca, za mało zastanawiano się też nad metodami analizy jakości tej polszczyzny.

2.1. Rozważania nasze odniesiemy do danych z roku 2011, ponieważ jest to ostatni rok, na temat którego dysponujemy kompletnymi danymi ilościowymi. Uwagi te są pisane na początku października 2012 r., kiedy wiadomo już, że do końca września tego roku egzaminy zdawało 868 osób podczas 20 sesji egzaminacyjnych zorganizowanych w kraju (w Warszawie 4 sesje, w Krakowie 4 i w Poznaniu 2 sesje) oraz za granicą (w Saint-Germain-en-Laye koło Paryża, Lublanie, Chicago, Nowym Jorku, Lwowie, Dniepropietrowsku, Dortmundzie, Sankt-Petersburgu, Łucku i w Mannheim). Bieżący rok będzie rekordowy pod względem liczby zdających, ponieważ 15 sierpnia 2012 r. weszła w życie nowa ustawa o obywatelstwie polskim, która starającym się o obywatelstwo stawia wymóg potwierdzenia znajomości języka polskiego certyfikatem wystawianym przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Fakt ten wart jest odnotowania i specjalnej uwagi, gdyż po raz pierwszy państwo polskie, reprezentowane przez Ministerstwo

Spraw Wewnętrznych, uwzględnia w swej polityce znajomość polszczyzny, domagając się jej sprawdzenia i oficjalnego poświadczenia. Oznacza to także, iż od roku 2012 wśród zdających egzaminy certyfikatowe będzie pojawiać się w większym niż dotąd zakresie grupa cudzoziemców przebywających w Polsce (zwykle od kilku lub kilkunastu lat) i starających się o uzyskanie obywatelstwa. W każdym razie dane za rok 2012 nie są jeszcze kompletne. Wiadomo, że do 1 października 2012 r. zdawały 874 osoby, a brak jest danych z egzaminów planowanych na listopad.

Warto dodać, że od początku przeprowadzania egzaminów certyfikatowych, tzn. od czerwca 2004 r. do 30 września 2012 r., egzaminy te zdawały 3 754 osoby.

2.2. W roku 2011 odbyło się 15 egzaminów certyfikatowych. Siedem z nich zorganizowano w Polsce, a 8 za granicą. W USA egzaminy odbyły się jak co roku w Nowym Jorku i Chicago. Zgodnie z zapotrzebowaniem egzaminy zorganizowano w czterech miastach europejskich: Dniepropietrowsku (Rosja), Dortmundzie (RFN), Lille (Francja) i w Lublanie (Słowenia). Egzaminy certyfikatowe odbyły się też na Dalekim Wschodzie w Seulu (Korea Płd.) i w Pekinie (Chiny) zgodnie z istniejącą tam tendencją do organizowania egzaminów certyfikatowych co dwa lata (w roku 2010 egzamin odbył się w Tokio w Japonii). W sumie w roku 2011 do egzaminów przystąpiło 525 kandydatów. W stosunku do liczby zdających w innych latach była to największa liczba zdających w jednym roku kalendarzowym.

Mimo że najwięcej egzaminów odbyło się w roku 2011 poza granicami kraju, nie zmieniły się panujące od wielu lat tendencje mówiące o tym, że najwięcej kandydatów zgłasza się na egzaminy w Warszawie i że ponad 50% zdających egzaminy w danym roku zdaje je w dwu ośrodkach krajowych: w Warszawie i w Krakowie. W roku 2011 w obu tych miastach zdawało łącznie 266 osób, co stanowi 50,6% wszystkich kandydatów. Na egzaminy w Warszawie zgłosiło się aż 168 zdających.

Najwięcej zdających było zainteresowanych poziomem B2, który wybrało 269 kandydatów (51%). Mniej, bo tylko 176 kandydatów, wybrało egzamin na poziomie B1 (34%), a najmniej kandydatów zgłosiło się na poziom C2 (80 osób, co stanowi 15% zdających w roku 2011). W stosunku do danych wieloletnich możemy tu mówić o powrocie do tendencji z lat 2004–2006, kiedy najbardziej interesowano się zdawaniem egzaminów na poziomie B2. Dane zbiorcze za lata 2004–2010 wskazują na niemal równorzędną zainteresowanie egzaminami certyfikatowymi na poziomach B1 i B2 (odpowiednio 37% i 39%), przy mniejszym zainteresowaniu poziomem C2 (24%).

2.3. Wśród zdających w 2011 r. największą grupę stanowili obywatele Ukrainy, co jest potwierdzeniem tendencji znanej z kilku ostatnich lat. Na drugim miejscu znaleźli się obywatele USA, którzy identyfikują siebie albo podwójnie (PL/USA), albo tylko jako obywatele USA. W sumie obywateli USA było 83, co daje im drugie miejsce zgodnie z tendencją

wieloletnią. Na miejscu trzecim znalazło się 48 kandydatów identyfikujących się tylko z Polską (są to zwykle cudzoziemcy przebywający w Polsce, rzadziej – Polacy przebywający za granicą). Za nimi znaleźli się obywatele Niemiec, spośród których część także identyfikuje siebie podwójnie jako obywateli Polski i RFN. Jeśli policzymy razem osoby zamieszkałe w RFN, to będzie ich 47 i znajdą się one na miejscu czwartym, tuż za osobami identyfikującymi się z Polską. Z danych wieloletnich widać, że regularnie zmniejsza się liczba zdających pochodzących z Niemiec, którzy w latach 2004–2009 byli na pierwszym miejscu, potem zaś na miejscu drugim za obywatelami Ukrainy. W danych wieloletnich znaleźli się na miejscu trzecim, ale w samym roku 2011 byli zaledwie na miejscu czwartym. W pierwszej dziesiątce znaleźli się także obywatele krajów europejskich – Rosji (29 osób), Francji (27), Białorusi (16) i Czech (14) oraz dwu krajów Dalekiego Wschodu, w których odbyły się egzaminy certyfikacyjne (Korei i Chin, odpowiednio 27 i 25 zdających). Jeśli policzymy razem obywatele Ukrainy, Rosji i Białorusi, okaże się, że w roku 2011 zdawało ich 143 i że stanowili łącznie 27% zdających. Warto zwrócić uwagę na to, że egzaminy certyfikacyjne zdaje coraz więcej obywateli państw sąsiadujących z Polską od wschodu, gdyż polszczyzna jako jeden z języków oficjalnych Unii Europejskiej jest tam uważana za język dający dostęp do europejskiego systemu edukacji i do europejskiego rynku pracy.

3.0. Pierwszym sposobem analizy jakości polszczyzny, którą posługują się cudzoziemcy, jest **uwzględnienie poziomu znajomości języka oraz ocen uzyskanych na konkretnym poziomie**. System europejski uwzględnia sześć poziomów znajomości języka obcego, w którym dwa najniższe (A1 i A2) obejmują początkujących, kolejne – B1 i B2 – średnio zaawansowanych, poziomy C1 i C2 zaś to poziomy dla zaawansowanych, przy czym znajomość języka na poziomie C2 oznacza zwykle poziom zbliżony do poziomu znajomości języka przeciętnie wykształconego rodzimego użytkownika języka (Polaka). Ponieważ w standardach europejskich poszczególne poziomy są szczegółowo opisane (zob. ESOKJ 2003, 30–49), każdy znający ten system orientuje się dobrze, jak powinna wyglądać znajomość języka obcego na konkretnym poziomie. Szczegółowe wymagania odnoszące się do znajomości polszczyzny na poziomach B1, B2 i C2 są zawarte w załącznikach do rozporządzenia MENiS z 15 października 2003 r.

3.1. Dane odnoszące się do rezultatów egzaminów certyfikacyjnych w roku 2011 na poszczególnych poziomach zaawansowania przedstawiono w tabeli 1.

Z tabeli wynika, że wśród ocen w roku 2011 dominowały oceny dobre (34%) i bardzo dobre (35%), stanowiące w sumie 69% wszystkich ocen. Trzeba jednak zauważyć, że ocen bardzo dobrych było znacznie mniej niż w roku 2010, kiedy stanowiły one aż 46%. Mniej też niż zwykle było w 2011 roku ocen celujących; stanowiły one 5% ocen (przy 6% w da-

nych wieloletnich). Po raz pierwszy w historii egzaminów certyfikato-
wych wzrósł procentowy udział ocen dostatecznych, które stanowiły 12%
w 2011 r. W stosunku do wyjątkowo dobrego pod względem rezultatów
egzaminów roku 2010 zwiększył się również procentowy udział ocen nie-
dostatecznych, które stanowiły w sumie 14% (wobec 9% w roku 2010
i 16% w danych za lata 2004–2009). Ocen niedostatecznych najwięcej
było na poziomie B2, co jest zgodne z tendencją wieloletnią. Jeśli jednak
spojrzymy na procentowy udział ocen niedostatecznych w stosunku do
wszystkich ocen na poszczególnych poziomach zaawansowania, to zwró-
cimy uwagę na fakt, że na poziomie C2 stanowią one aż 25% uzyskanych
ocen, co świadczy o tym, że dla wielu zdających poziom C2 stanowił wy-
zwanie znacznie przekraczające ich umiejętności językowe.

Tabela 1. Rezultaty egzaminów certyfikatowych w roku 2011

Poziom znajomości języka	Ocena					RAZEM
	Celujący	Bardzo dobry	Dobry	Dostateczny	Niedostateczny	
B1	12	76	57	14	17	176
B2	9	83	98	40	39	269
C2	4	27	21	8	20	80
Razem	25	186	176	62	76	525
	5%	35%	34%	12%	14%	100%

Ponieważ osoby, które uzyskały oceny niedostateczne, nie zdały egza-
minu certyfikato-
wego, możemy odliczyć je od wszystkich ocen na danym
poziomie, stanowiących 100%, co pozwoli nam ustalić, jaka była **zda-
walność egzaminu na poszczególnych poziomach**. W odniesieniu
do zdających w roku 2011 możemy powiedzieć, że zdawalność egzami-
nów certyfikatowych na poziomie B1 wynosiła 90,4%, na poziomie B2
– 85,5%, na poziomie C2 zaś tylko 75% (wobec zdawalności wynoszącej
86% w 2011 roku – niezależnie od poziomu). Stwierdzimy zatem, że zda-
walność była największa na poziomie B1 (powyżej średniej), minimalnie
poniżej średniej na poziomie B2, najmniejsza zaś, bo znacznie poniżej
średniej, na poziomie C2.

Jak zatem ocenimy jakość polszczyzny, którą posługiwali się zda-
jący egzaminy certyfikato-
we w 2011 roku? Najpierw powiemy, że prze-
ważająca większość z nich знаła polszczyznę na poziomie średnim (85%),
a stosunkowo niewiele osób na poziomie zaawansowanym. Potem wy-
pada stwierdzić, że zdający na poziomie średnim znali polszczyznę do-
brze lub bardzo dobrze (69% takich ocen), natomiast 21 osób (4,7%)
wyróżniło się, uzyskując oceny celujące na tych poziomach (12 na po-
ziomie B1 i 9 osób na poziomie B2). W całej grupie 525 zdających na

wyróżnienie na pewno zasłużyły 4 osoby, które otrzymały oceny celujące na poziomie C2.

3.1.1. Przedstawione dane o jakości polszczyzny cudzoziemców, zdających egzaminy certyfikacyjne w 2011 r., są bardzo ogólne, gdyż charakteryzują całą populację, niewiele mówiąc o poszczególnych zdających i o ich znajomości pojedynczych sprawności językowych. Tak się bowiem składa, że ocena za cały egzamin koresponduje z sumą liczby punktów, którą każdy zdający otrzymał z poszczególnych sprawności. Wiadomo ponadto, że każda z osób, które zdały egzamin, musiała zdać każdą ze sprawności, ponieważ w przeciwnym razie nie zdałaby całego egzaminu. Wprawdzie dość rzadko zdarza się, by zdający nie zdał całego egzaminu z powodu niezdania tylko jednej sprawności, jednak taka reguła obowiązuje w całym dotychczasowym polskim systemie certyfikacyjnym.

Jeszcze jedna rzecz wymaga stanowczego podkreślenia: **próg zdawalności zarówno całego egzaminu, jak i pojedynczych sprawności wynosi 60%**, co znaczy, że aby zdać cały egzamin, trzeba uzyskać 120 punktów (na 200 możliwych), natomiast by zdać pojedynczą sprawność, zdający musi uzyskać 24 punkty (na 40 możliwych). Widać zatem, że **próg zdawalności egzaminów obowiązujący cudzoziemców jest zgodny ze standardami międzynarodowymi i jest dwukrotnie wyższy niż próg obowiązujący np. polskich maturzystów.**

3.1.2. Każdy kandydat do zdawania egzaminów certyfikacyjnych musi zdawać pięć części egzaminu językowego: rozumienie ze słuchu (RS), poprawność gramatyczną (PG), rozumienie tekstów pisanych (RT), pisanie (P) i mówienie po polsku (M). Z omówionymi już ogólnie ocenami z egzaminów certyfikacyjnych korespondują dane na temat średniej liczby punktów uzyskanych przez zdających na każdym z poziomów oraz dotyczące średniej liczby punktów z każdej ze sprawności w odniesieniu do odpowiednich poziomów (zob. tabelę 2.). Ciekawe, że średnia liczba punktów uzyskiwanych na poziomach B1 i B2 była bardzo zbliżona i wynosiła odpowiednio 31,27 punktu oraz 31,25 punktu. Tu wyróżniają się negatywnie dane dla poziomu C2, na którym średnia liczba punktów wyniosła tylko 26,97, co w niewielkim stopniu przekracza minimalną liczbę punktów wymaganych do zdania każdej sprawności (24 punkty). Dane te jeszcze raz potwierdzają słabe przygotowanie kandydatów zdających w roku 2011 egzaminy certyfikacyjne na poziomie C2.

Jeśli przeanalizujemy dane na temat średniej liczby punktów w odniesieniu do poszczególnych sprawności, to zauważymy, że na poziomach B1 i B2 najlepiej opanowaną sprawnością jest rozumienie tekstów pisanych (odpowiednio 32,50 i 32,55). Na poziomie B2 minimalnie większą liczbę punktów ma mówienie (32,65), co łączy ten poziom z poziomem C2, choć średnia z mówienia na najwyższym poziomie wynosi zaledwie 28,27 punktu. Natomiast najgorzej opanowaną sprawnością na wszystkich poziomach jest redagowanie prac pisemnych po polsku, gdzie średnia wynosi 29,09 punktów dla poziomu B1, 29,18 punktów dla poziomu

B2 i tylko 24,82 punktu dla poziomu C2 (tu średnia jest minimalnie większa od progu zdawalności na poziomie 24 punktów). Te dane każą bić na alarm i zwracać uwagę na słabe opanowanie przez obcokrajowców języka pisanego. Wydaje się jednak, że tendencja widoczna wśród cudzoziemców zdających egzaminy certyfikacyjne pokrywa się z tendencją, którą można obserwować także wśród polskiej młodzieży.

Tabela 2. Średnia liczba punktów z poszczególnych sprawności językowych w 2011 r.

Poziom i liczba osób	Sprawność językowa	Średnia roczna liczba punktów na danym poziomie
B1 (176 osób)	RS	31,60
	PG	31,83
	RT	32,50
	P	29,09
	M	31,36
B2 (269 osób)	RS	31,06
	PG	30,82
	RT	32,55
	P	29,18
	M	32,65
C2 (80 osób)	RS	27,31
	PG	26,83
	RT	27,65
	P	24,82
	M	28,27

RS – rozumienie ze słuchu, PG – poprawność gramatyczna, RT – rozumienie tekstów pisanych, P – redagowanie prac pisemnych, M – mówienie (monolog i dialog)

3.1.3. Inaczej komentując te dane, możemy powiedzieć, że na wszystkich poziomach zaawansowania redagowanie prac pisemnych jest sprawnością deficytową, opanowaną najgorzej ze wszystkich sprawności. Najlepiej opanowane jest rozumienie tekstów pisanych na poziomach średnich B1 i B2. Należy także zauważyć, że w procesie certyfikacji sprawności deficytowe zmieniały się: najpierw do sprawności deficytowych należało rozumienie ze słuchu i poprawność gramatyczna. Potem było nią pisanie, a od czasu do czasu rozumienie tekstów pisanych. Od

początku natomiast cudzoziemcy z reguły uzyskiwali najwięcej punktów z mówienia po polsku, co zasługuje na uwagę i podkreślenie.

Jak zatem można zauważyć, mówiąc bardziej szczegółowo o jakości polszczyzny cudzoziemców zdających egzaminy certyfikatowe, mówimy nie tyle o stopniu znajomości części systemu językowego, ile o stopniu praktycznego opanowania sprawności językowych, do których w polskim systemie certyfikacji zaliczono także poprawność gramatyczną, oznaczającą umiejętność wyboru i/lub tworzenia form gramatycznych bądź struktur składniowych, nie zaś znajomość reguł gramatycznych. Stanowi to *novum* w stosunku do praktyki dominującej w nauczaniu polszczyzny jako języka ojczystego, jest natomiast absolutnie zgodne ze standardami i praktyką europejską. Mówiąc zatem o znajomości polszczyzny wśród cudzoziemców, mówimy przede wszystkim o opanowaniu sprawności językowych, mniej natomiast o opanowaniu systemu językowego. Oczywiście, opanowanie sprawności koresponduje zwykle z opanowaniem systemu językowego, będzie to jednak można zobaczyć w trakcie analizy prac indywidualnych zdających.

4.0. Na koniec chcielibyśmy pokazać polszczyznę konkretnych zdających, by móc mówić o jakości wypowiedzi indywidualnych. Przede wszystkim trzeba zwrócić uwagę, że kompetencja językowa zdających egzaminy certyfikatowe jest testowana, co znaczy, że w zasadzie tylko w przypadku dwu sprawności – pisania i mówienia – tworzą oni dłuższe wypowiedzi, które można tu pokazać. W tym artykule postaramy się pokazać wypowiedzi pisane, tworzone przez zdających z poziomu średniego wyższego B2, nazywanego w standardach europejskich poziomem samodzielności [ESOKJ 2003, 33]. Wybór padł na poziom B2 z tego względu, że jest to poziom środkowy w polskim systemie, a więc ani nie najwyższy (C2), ani nie najniższy (B1). Na tym poziomie egzamin zdawało w 2011 r. najwięcej kandydatów (269 osób), uznajemy zatem, że jest to poziom reprezentujący polszczyznę największej grupy zdających.

A oto jak standardy europejskie charakteryzują osoby posługujące się językiem obcym na poziomie B2.

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań [ESOKJ 2003, 33].

Poza tym opisem w skali ogólnej w standardach możemy też znaleźć bardziej szczegółowy opis sprawności pisania na poziomie B2, który dotyczy najpierw ogólnego opisu tej umiejętności, potem pisania twórczego,

wreszcie pisania sprawozdań, rozprawek i opracowań. Opis przedstawiony w trzech osobnych tabelach zostanie tu skompilowany i przedstawiony w tekście ciągłym:

Potrafi pisać klarowne, szczegółowe teksty na rozmaite tematy związane z własnymi zainteresowaniami, przytaczając i oceniając informacje i argumenty pochodzące z wielu źródeł. Potrafi klarownie, szczegółowo pisać na wiele tematów związanych z własnymi zainteresowaniami. Potrafi napisać recenzję filmu, książki lub sztuki teatralnej. Potrafi napisać rozprawkę lub opracowanie prezentujące dany pogląd, podawać argumenty za i przeciw oraz przedstawić zalety i wady różnych możliwości wyboru. Potrafi dokonać syntezy informacji i argumentów pochodzących z wielu źródeł [ESOKJ 2003, 65].

5.0. Zdający egzamin certyfikatowy na poziomie B2 mieli do wyboru cztery zestawy zadań. Każdy z nich składał się z dwu zadań szczegółowych, z których pierwsze polegało na napisaniu krótkiego tekstu użytkowego (ogłoszenia, życzeń z okazji jubileuszu, reklamy hotelu), liczącego od 20 do 60 słów, i tekstu dłuższego, liczącego od 200 do 280 słów. Teksty będące realizacją obydwóch zadań powinny były liczyć w sumie około 300 słów.

5.1. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu podamy przykłady trzech tekstów z poziomu B2, rozpoczynając od tekstu dostatecznego, przez dobry dojdziemy do tekstu, który został uznany przez poprawiających za bardzo dobry.

A oto pierwsza próbka tekstu z poziomu B2. Zdający, N. z Ukrainy, pisał na temat osiągniętego przez siebie sukcesu (zachowujemy oryginalną pisownię i interpunkcję):

Każdy człowiek w swoim życiu osiągnął czegoś. Ktoś pracował i osiągnął dużo pieniędzy, ktoś znalazł dobrą zonę, a inni otrzymały to co chciały. Ale każdy z nas osiągnął coś, co jest najlepszym i najdroższym. Wiem dużo ludzi, dla których samochód albo dom osobisty jest największym sukcesem. Jakie sukcesy mogą osiągnąć dzieci, którzy mają 17–18 lat. Dlatego chciałbym państwu opowiedzieć o swoim sukcesie.

Zacznę z tego że tylko skończyłem szkołę i wybrałem się na studia do Polski. Niektórzy ludzie mówią, że dla mnie to jest tym najlepszym i największym sukcesem. Z jednej strony to jest prawda, a z drugiej nie. Powiem tak, że mój sukces, to wydarzenie, które zmieniło moje życie.

Od 7 lat byłem bardzo grubym. Cały czas spędzałem w domu. Dlatego moi rodzice postanowili, że będę uprawiał sport. Zaczęłem zajmować się tenisem. Bardzo mi to podobało. Ale za kilka miesięcy nie chciałem już uprawiać tenisa. Było to spowodowane tym, że inne dzieci mówili, że nigdy w życiu nie zmożę grać w tenisa. Bardzo mi to zdenerwowało. Zaczęłem intensywnie zajmować się sportem. Chodziłem na zajęcia sportowe każdego dnia. Czasami mogłem spędzać około 6 godzin. Przez 3 lata zdobyłem to co chciałem. Zaczęłem grać w tenisa. Najpierw brałem udział w miejskich zawodach z tenisa. Zdobywałem pierwsze, drugie miejsca. Później jeździłem po całej Ukrainie, gdzie mogłem grać i otrzymywać zadowolenie. Ale najbardziej cieszyłem się z tego, że wygrałem najtrudniejszy konkurs w swoim życiu. Za to otrzymałem piłkę podpisaną bardzo wiadomym tenisistą – Nadalem. To co zrobiłem było moim największym sukcesem. Dużo ludzi putaly mi jak to zrobiłem. Odpowiadałem krutko: po prostu chciałem pokazać że każdy człowiek w życiu może coś zrobić. Dużo dzieci zaczęli uprawiać sport. Dlatego mogę powiedzieć, że moim największym sukcesem jest pomoc ludziom, przez tenis.

Każde wypracowanie pisemne jest oceniane przez dwu poprawiających, którzy oceniają je, biorąc pod uwagę pięć kryteriów: wykonanie zadania, poprawność gramatyczną, słownictwo, styl oraz ortografię i interpunkcję. Za każde z tych kryteriów piszący może dostać maksymalnie 4 punkty, co znaczy, że od każdego poprawiającego zdający może ich otrzymać maksymalnie 20. Ponieważ próg zdawalności wynosi 60%, aby zdać pisanie, kandydat powinien otrzymać 12 punktów od każdego poprawiającego. Komentarza wymaga zapewne pierwsze kryterium, czyli „wykonanie zadania”, w którym poprawiający biorą pod uwagę zgodność treści z tematem, długość zadania, jego formę i kompozycję. W wypadku tego zadania zdający miał pokazać swój sukces i swoje rozumienie sukcesu, co udało mu się osiągnąć, ponieważ od refleksji na temat różnego rozumienia sukcesu przeszedł do swojego sukcesu, którym w opinii obserwatorów jest przyjęcie na studia w Polsce. Częściowo negując ten sukces, N. przedstawił następnie swój prawdziwy sukces tak, jak on go widzi i odczuwa. W tej części pracy czytelnik poznaje nieznana historię N., czyli jego walkę z otyłością przez uprawianie sportu i dochodzenie do coraz większych sukcesów. Z tego względu wykonanie zadania zostało ocenione wysoko, bo N. dostał po 3,25 od każdego poprawiającego. Znacznie niżej wypadła ocena poprawności gramatycznej, słownictwa i ortografii. Zadanie zostało ocenione odpowiednio po 2 punkty, 2,5 i 2,25 punktu oraz po 2,25 punktu. Po wykonaniu zadania także styl został oceniony stosunkowo wysoko, czyli po 3,5 punktu. W sumie N. otrzymał od pierwszego poprawiającego 13,5 punktu, od drugiego zaś 13,25 punktu.

Przytoczony tekst można poddać szczegółowej analizie gramatycznej, składniowej i leksykalnej. W trakcie tej analizy trzeba by zwrócić uwagę na następujące błędy:

- niekonsekwentne stosowanie rodzaju męskoosobowego i niemeńskoosobowego w liczbie mnogiej, co widać zwłaszcza w połączeniach rzeczowników i czasowników, np. *inni otrzymali co chcieli; dzieci, którzy mają; moi rodzice postanowili; inne dzieci mówili*;
- używanie orzecznika orzeczenia złożonego w narzędniku także wtedy, kiedy orzecznikiem jest sam przymiotnik, np. *coś, co jest najlepszym i najdroższym; byłem bardzo grubym*;
- opuszczanie końcówek osobowych w czasie przeszłym (negatywny transfer z języka rosyjskiego), np. *mogł spędzać* (zamiast: *mogłem*); *mogł grać i otrzymywać*;
- błędy w składni czasowników polskich, np. *osiągnął czegoś; zaczęła z tego* (zamiast: *od tego*); *bardzo mi to zdenerwowało; podpisaną bardzo wiadomym tenisistą – Nadalem; ludzi pytali mi*;
- błędy leksykalne, np. *nigdy nie zmożę grać w tenisa; otrzymywać zadowolenie; bardzo mi to podobało; wiem dużo ludzi; dużo ludzi pytali mi; dużo dzieci zaczęli*.

Niektóre z tych błędów, jak np. błędy w używaniu rodzaju męskoosobowego, nie powinny się zdarzyć na poziomie B2, bo są to błędy z pozio-

mów niższych – A2, ewentualnie B1. Dlatego można je uznać za rażące. Z drugiej strony trzeba zwrócić uwagę na to, że opuszczanie końcówki czasu przeszłego zdarza się sporadycznie tylko przy czasowniku *móc*, *mogłem*, bo poza tym N. konsekwentnie używa prawidłowej formy czasu przeszłego, np. *byłem*, *spędzałem*; *zacząłem*; *nie chciałem*; *chodziłem*; *zdoylem*, *brałem*, *jeździłem*. Z kolei błędne użycie wyrazu *dużo* (zamiast *wiele*, *wielu*) w połączeniu z rzeczownikami powoduje błędne użycie form czasownikowych, np. *dużo ludzi pytali mi* zamiast: *wielu ludzi pytało mnie*.

Podsumowując uwagi na temat gramatyki i składni, musimy powiedzieć, że oceniający słusznie dali za nie tylko 2 punkty, co oznacza, że zdający nie otrzymał minimum 2,4 punktu, które powinien dostać, żeby osiągnąć wymagane 60% punktów z tego kompotentu. Inaczej można powiedzieć, że pod względem gramatycznym zadanie zostało ocenione jako niedostateczne, ale ponieważ jest to tylko jedno z kryteriów oceny ogólnej, a zadanie pod względem innych kryteriów wypadło lepiej, zdający zdał pisanie, uzyskując 26,75 punktów.

5.2. A oto przykład drugiej pracy. Zdająca, pani K. z Węgier, wybrała zestaw pierwszy, w którym drugie zadanie brzmiało tak: „*Czy książki są potrzebne?*” *Proszę napisać tekst argumentacyjny.*

Jak żyć bez książek?

Chciałabym zacząć do najważniejszego pytania. Czy możemy wyobrażać sobie życie bez książek? Musimy wziąć pod uwagę, że książki to nie tylko literatura piękna. Atlasy, książki dla dzieci, podręczniki też należą do tej kategorii. Z tego wynika, że książki nie tylko są użyteczne, a czasem nawet niezastępnne. Jak wyglądałyby zajęcia językowe, gdzie każdy uczeń patrzy na swój komputer? Jak moglibyśmy podkreślić coś ważnego, żeby potem wystarczyło tylko spojrzeć na papier i widzieć, co będziemy używać z tekstu?

Poza tym dzieciom też nie warto od razu siadać przy komputer, ale książka z kolorowymi obrazami jest dobrą zabawą. Książkę można nie tylko zobaczyć, a też dotykać, wachać ... i oczywiście zniszczyć! To małe dzieci z przyjemnością potrafią, ale na szczęście istnieją książki szczególnie dla ich wymagań.

Wracając do pierwszego pytania, możemy je uzupełnić następnym sposobem: czy komputer może zastąpić książkę w naszym życiu? Zdecydowanie nie. Według badań czytając książki więcej rozumiemy i bardziej dbamy o poprawność języka czytanego tekstu. Kiedy czytamy coś na komputerze, tylko przeglądamy tekst, ale nie wracamy uwagi na szczegóły i nie możemy się tak długo skupić i to jest bardzo ważnym argumentem.

Mimo, że coraz więcej używamy komputera w pracy i coraz więcej czasu poświęcamy Internetowi, z wyżej opisanych badań wynika, że książka jest bliżej do ludzkiej natury, niż komputer. Oczywiście, nie mogę powiedzieć jakie będą nasze stosunki do książek za dwieście lat. Może być, większość będzie korzystać z audioksiążek i komputera zamiast książek, może być, zamiast literatury pięknej ludzie będą czytać blogi. Ale zawsze będą też tacy, którzy lubią siedzieć na ławce w parku i czytać książkę między kwiatnących drzew.

Ogólnie rzecz biorąc, nie martwię się o książki. One są dość wspaniałe, żeby nie potrzebowały mojego wsparcia, a żeby same potrafiły znaleźć dla siebie nowych woleńników.

K. pod zadaniem umieściła wyliczenie informujące, że tekst liczy 276 słów, do których należy doliczyć 4 słowa z tytułu, co da ogólną liczbę 280 słów. Ponieważ zadanie powinno było liczyć około 270 słów, zdająca sama odpowiedziała na pytanie o wykonanie zadania, bowiem pod względem treści i długości zadanie zostało wykonane, co oceniający potwierdzili punktacją (3,25 i 3,5 punktu).

Pod względem gramatyczno-składniowym w tekście nie spotykamy rażących błędów z niższych poziomów, mamy natomiast do czynienia w wyrazami lub ich formami, które zostały nieodpowiednio dobrane, np. *czy możemy wyobrażać sobie życie* (zamiast: *wyobrazić sobie*); *książki nie tylko są użyteczne, a czasem nawet niezastępnne* (zamiast: *niezastąpione*); *żeby potem wystarczyło tylko spojrzeć na papier i widzieć* (zamiast: *zobaczyć*); *książka z kolorowymi obrazami* (zamiast: *obrazkami*). Czasami, ale rzadko, zdarzają się błędne formy gramatyczne: *siadać przy komputer*; *czytać książkę między kwiatnących drzew*; *na szczęściu istnieją książki*. Poza tym z tekstu wynika, że K. zna nawet rzadziej używane wyrazy, ale używa ich bez odpowiedniego elementu, który traktuje zapewne jak przedrostek, np. *znaleźć dla siebie nowych wolenników* (zamiast: *zwoleńników*); *nie wracamy uwagi na szczegóły* (zamiast: *nie zwracamy uwagi*). Na specjalną uwagę zasługuje to, że K., wiedząc o istnieniu *książek do słuchania*, nazywa je bardziej po polsku *audioksiążkami*, a nie, jak to się przyjęło we współczesnej polszczyźnie, *audiobookami*. W odniesieniu do poszczególnych kryteriów praca uzyskała za poprawność gramatyczną 2,75 i 2,5 punktu, za słownictwo 3 i 3,25 punktu, za styl – dwa razy po 3,75 punktu, a za ortografię i interpunkcję 2,75 i 2,5 punktu. W sumie za pisanie K. uzyskała 31 punktów na 40 możliwych.

5.3. Kolejny, trzeci już przykład to praca młodego Japończyka J., który zdawał egzamin certyfikacyjny w Krakowie. Wybrał on zestaw czwarty, w którym drugie zadanie brzmiało tak: *Proszę napisać recenzję wybranego serialu, który wyświetlany jest w telewizji w Pana kraju. Oto napisany przez niego tekst:*

Od dwóch lat w Japonii można oglądać serial animowany „Wojny licealistów” w soboty o godz. 19:00. Złożona fabuła, nastrojowa muzyka i wzruszająca pointa za każdym razem wywierają na mnie wielkie wrażenie. Reżyserem tego serialu jest Mamoru Kawai, który coraz bardziej popularnym reżyserem w kinematografii animowanej.

Bohaterem jest licealista, który nazywa się Kenji. On kocha matematykę i kiedyś był na drugim miejscu w konkurencji zdolności matematycznej. Pierwszy odcinek zaczyna się w sali szkoły, gdzie Kenji i jego kolega pracują dorywczo podczas wakacji letnich. Oni nadzorują system portalu społecznościowego „Samurai”. Raptem Natsuki, ich koleżanka z wyższego roku, pojawia się i prosi, żeby jeden z nich pojechał z nią do jej domu z okazji urodzin babci i spędził tam 5 dni. W końcu Kenji jedzi i później dowiaduje się, dlaczego on został wezwany. Natsuki chce pokazać babci, że ma chłopa po to, by ją ucieszyć.

Pewnej nocy Kenji dostaje dziwny sms, w którym jest pisane dziwne działanie matematyczne. On szybko interesuje się nim i rozwiązuje jednym tchem, i wysyła. To jest początek tego serialu. Nie będę zdradzać więcej informacji.

„Wojny licealistów” zawiera wszystko: tam są bardzo charakterystyczni bohaterowie, wspaniała muzyka w tle, ładne rysunki i unikalne zakończenie. Dlatego sądzę, że nie tylko dzieci, lecz także dorośli mogą go oglądać. Gorąco polecam wszystkim go obejrzeć.

Sam J. policzył, że jego tekst zawiera 212 słów, a ponieważ autorzy zadania oczekiwali od zdających tekstu liczącego około 200 słów, znaczy to, że pisząc o „Wojnach licealistów” zadanie wykonał. Poprawiający byli pod wrażeniem słownictwa i stylu, gdyż dali mu za nie po 4 punkty, czyli maksimum. Pod innymi względami pracę ocenili równie wysoko, przyznając po 3,75 punktu za wykonanie zadania, poprawność gramatyczną oraz ortografię i interpunkcję. W sumie J. otrzymał za swój tekst 38,5 punktu na 40 możliwych.

Jeśli w tekście można wskazać miejsca, które mogłyby być lepiej zre-dagowane po polsku, to chodzi o miejsca, w których czegoś brak, np. wyrazu *jest* w zdaniu *Mamoru Kawai, który coraz bardziej popularnym reżyserem w kinematografii animowanej* lub o miejsca, w których można by użyć innego synonimu, np. *Raptem Natsuki, ich koleżanka z wyższego roku, pojawia się* (zamiast: *nagle*); *Natsuki chce pokazać babci, że ma chłopaka po to, by ją ucieszyć* (zamiast: *sprawić jej radość*); *rozwiązuje jednym tchem* (zamiast: *błyskawicznie, natychmiast*). Właściwie jedynym miejscem, w którym możemy znaleźć błędną konstrukcję, jest ostatnie zdanie, które w redakcji Polaka mogłoby brzmieć: *Gorąco polecam go wszystkim* lub *Gorąco polecam wszystkim, żeby go obejrzeli*.

6.0. Jak widać, o jakości polszczyzny używanej przez cudzoziemców zdających egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego świadczą przede wszystkim poziom, na jakim zdają ten egzamin. Standardy europejskie nauczania i testowania języków obcych są tak skonstruowane, że pozwalają na dość dokładną ocenę ogólną kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Ponieważ wiadomo, że na tym samym poziomie zaawansowania zdają kandydaci lepsi i gorsi, dodatkowo jakość ich polszczyzny charakteryzuje ocena ogólna, pojawiająca się na certyfikacie znajomości naszego języka.

Ocena na certyfikacie charakteryzuje ogólnie znajomość polszczyzny na danym poziomie. Wiadomo jednak, że znajomość poszczególnych sprawności i umiejętności językowych nie musi być identyczna, ale o tym mówi punktacja uzyskana z poszczególnych sprawności. Praktyczne opanowanie sprawności językowych przez zdających w roku 2011 zostało omówione w akapicie 3.3.2., dlatego tu przedstawimy, jak to wygląda w odniesieniu do konkretnych osób, których prace pisemne poznaliśmy w akapitach 5.1.1.–5.1.3. Otóż Ukrainiec N. uzyskał 27,5 punktu z rozumienia ze słuchu, 26,25 z poprawności gramatycznej, 33,5 z rozumienia tekstu pisanego, 26,75 z pisanego po polsku i 33,75 z mówienia. Widać z tego, że najlepszymi, dobrze opanowanymi jego umiejętnościami okazało się rozumienie tekstów pisanych i mówienie po polsku. Inne sprawności były słabiej, bo tylko dostatecznie rozwinięte.

Węgierka K. uzyskała 32 punkty z rozumienia ze słuchu, 33,75 punktu z poprawności gramatycznej, 39,5 punktu z rozumienia tekstu pisanego, 31,0 z pisania i 32,75 z mówienia po polsku. Okazuje się zatem, że uzyskała ocenę celującą za rozumienie tekstów pisanych, a inne sprawności opanowała dobrze. Ogólnie została oceniona na „dobrze”, gdyż otrzymała 169 punktów.

Japończyk J. uzyskał 30,5 punktu z rozumienia ze słuchu, 36,0 z poprawności gramatycznej, 31,5 z rozumienia tekstu pisanego, 38,5 punktu z pisania oraz 34,5 punktu z mówienia po polsku. Jego najsilniejszą stroną jest zatem pisanie po polsku oraz poprawność gramatyczna, dwie umiejętności opanowane bardzo dobrze (dbałość o poprawność gramatyczną było widać także w jego pracy pisemnej). Inne umiejętności opanował dobrze, ale ogólna punktacja (171 punktów) daje mu ocenę bardzo dobrą.

Możemy także zapytać, która z trzech przedstawionych prac jest najbliższa przeciętnemu poziomowi osób zdających w 2011 r. egzaminy certyfikatowe na poziomie B2. Wcześniej stwierdziliśmy, że redagowanie prac pisemnych było najslabiej opanowaną sprawnością nie tylko na poziomie B2, ale również na poziomach B1 i C2. Średnia liczba punktów z tej sprawności na poziomie B2 wyniosła 29,18 punktu, z czego wynika, że pracą najbliższą przeciętnemu poziomowi była praca Węgierki K., która uzyskała 31 punktów. Dokładniej można powiedzieć, że przeciętna praca pisemna na poziomie B2 była niewiele gorsza od cytowanej tu pracy K. Poniżej przeciętnego poziomu znajduje się praca N., natomiast praca Japończyka J. – znacznie powyżej tego poziomu.

7.0. O polszczyźnie cudzoziemców, która – w przeciwieństwie do języka Polonii – długo pozostawała poza zainteresowaniami polonistów, będziemy wiedzieć coraz więcej. Szansę prowadzenia badań na bogatym materiale językowym dają zbiory zadań wykonywanych przez cudzoziemców i obywateli polskich, zdających egzaminy certyfikatowe. Jednak badania, które można prowadzić na tym materiale, będą dotyczyć nie tyle znajomości polskiego systemu językowego, co opanowania sprawności językowych. Muszą one zatem wychodzić poza lingwistykę stosowaną i być prowadzone w ramach interdyscyplinarnej glottodydaktyki polonistycznej [por. Miodunka 2012, 74–79], co zresztą powinno znacznie wzbogacić naszą wiedzę o współczesnej polszczyźnie.

Niedawno ukazała się monografia *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* Anny Seretny (2011). Autorka przedstawiła w niej aktualny stan znajomości polskiego słownictwa u cudzoziemców uczących się naszego języka na wszystkich poziomach zaawansowania, jak też postulaty, których realizacja powinna doprowadzić do poprawy tej znajomości. Oprócz zrealizowanych już badań warto wspomnieć badania błędów językowych w tekstach pisanych przez cudzoziemców, prowadzone od kilku lat przez Annę Dąbrowską wraz z zespołem. Mamy nadzieję, że ich rezultatem

będzie kompendium przedstawiające problemy gramatyczne i syntaktyczne, z którymi muszą radzić sobie cudzoziemcy uczący się języka polskiego [Dąbrowska, Pasieka 2008a; Dąbrowska, Pasieka 2008b; Dąbrowska 2012].

Bibliografia

- A. Dąbrowska, M. Pasieka, 2008a, *Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców – wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną*, [w:] *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków, s. 103–113.
- A. Dąbrowska, M. Pasieka, 2008b, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, red. M. Kita, Katowice, s. 73–102.
- A. Dąbrowska, 2012, *Składniowa konstrukcja dysmorficzna jako błąd kompleksowy*, „Poradnik Językowy”, z. 6, Warszawa, s. 82–93.
- ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Council of Europe – CODN, Warszawa.
- W. T. Miodunka, 2011, *Język polski w świecie – certyfikacja jego znajomości a globalizacja*, „Język Polski” XCI, z. 4, Kraków, s. 250–262.
- W. T. Miodunka, 2012, *Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej*, „Poradnik Językowy”, z. 6, Warszawa, s. 67–81.
- W. T. Miodunka, w druku, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, [w:] *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, red. J. Mazur, Lublin.
- A. Seretny, 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.

The quality of the Polish language used by foreigners. Quality assessment methods on the material of certificate examinations in Polish as a foreign language in 2011

Summary

When briefly presenting the certification system of the command of Polish as a foreign language which has been operating since 2004, the author concentrates on analysing the quality of the Polish language used by the foreigners taking certificate examinations. In the analysis, he uses the data from 2011 which have never been employed for this purpose thus far. In that year, the examinations were taken by 525 foreigners at three proficiency levels: B1 (176 persons), B2 (269) and C2 (80). The author then analyses the quality of the Polish language used by the foreigners depending on the proficiency level and the obtained overall grade and proceeds to discussing the level of command of the individual skills (listening comprehension, grammatical correctness, reading comprehension,

writing, and speaking Polish) at each proficiency level. During the analysis, the author uses the average number of points obtained by the examinees at the individual levels. In the final part of this paper, he departs from the averaged data and presents three selected writing assignments from B2 level, which he subjects to quality assessment, at the same time presenting their evaluation methods.

trans. Monika Czarnecka

Radosław Pawelec
(Uniwersytet Warszawski)

KRESKA KRESCE NIERÓWNA – O UŻYCIU ŁĄCZNIKA ORAZ (DWOJAKO ZAPISYWANEGO) MYŚLNIKA WE WSPÓŁCZESNEJ INTERPUNKCJI I ORTOGRAFII

Na pytanie, z jakim znakiem interpunkcyjnym wiąże się najczęściej błędów, większość językoznawców normatywistów odpowie zapewne, że z przecinkiem. Jest to niewątpliwie słuszne, sam fakt wynika zaś ze skomplikowanych reguł użycia tego znaku, a zarazem jego częstego występowania w tekście. Gdyby postawić nieco inną kwestię i zapytać, z jakim znakiem wiąże się obecnie największe zamieszanie w interpunkcji, należałoby odpowiedzieć, że z kreską, a precyzyjniej – z trzema różnymi (tytułowymi) kreskami.

Oczywiście sformułowanie „zamieszanie w interpunkcji” nie brzmi tak, jak na termin naukowy przystało. Wydaje się jednak najodpowiedniejsze jako określenie tego, co dzieje się w uzusie i świadomości piszących. Znaki owe bywają nagminnie mieszane, a przyczyną jest to, że mało kto z piszących w ogóle wie o ich zróżnicowaniu. Można przypuszczać, że nawet patrząc na poszczególne kreski, większość osób nie widzi między nimi różnicy – trochę tak, jak sepleniące dziecko nie słyszy różnicy między *s* – *sz* – *ś*. Zanim przyjrzymy się na przykładach temu, co dzieje się w uzusie, trzeba wyjaśnić, że w dalszej części tekstu na oznaczenie kresek, o których mowa, będą używane nazwy: *łącznik* (–), *półpauza* (–) i *pauza* (–).

1. UZUS JĘZYKOWY: INTERNAUCI I PORTALE INTERNETOWE

Pierwsza grupa przykładów to komentarze internautów umieszczane pod tekstami informacyjnymi na portalach¹. Niżej podajemy ich wybór, oczywiście bez jakichkolwiek zmian pisowni:

(1) Od przybycia Krzyżaków (1230) do pokoju toruńskiego (1466) zakon krzyżacki wspierali – wbrew polskiej racji stanu – papieże: Grzegorz IX, Benedykt XII, Klemens VI, Innocenty VI, Mikołaj V, Kalikst III i Pius II.

(2) „Jak podała Mariola Plichta”- rodzina amber gold ?

¹ Przykłady (1)–(7), a także (8)–(12) pochodzą z portali wp.pl, onet.pl i interia.pl, dostęp w dniach 01–03.10.2012 r.

(3) Pierwsze skutki otwarcia granicy polsko-rosyjskiej w rejonie Okręgu Kaliningradzkiego - dzieło min. Sikorskiego.

(4) GDYBY ją sądzili w Iranie- to Waśniewska i jej pomocnicy już w styczniu byłiby 2m pod ziemią.

(5) kolejny temat zastępczy- bo fajnie jest

(6) Większość z nich do pięt mu nie dorasta. Taka na przykład Kidawa- Błońska, co ta pani takiego wielkiego reprezentuje.

(7) To ile mamy już matek dzieciobójczyń, 10 ? : 1) Katarzyna W. z Sosnowca - matka 6-miesięcznej Małdy 2) Beata Ch. z Będzina - matka ok 2,5 rocznego Szymonka 3) Iwona O. ze Stargardu Szczecińskiego - zabójstwo 9-letniej córki i usiłowanie zabójstwa 3,5 rocznego syna

Użycie kreski średniej długości jest w tekstach internetowych pisanych przez nieprofesjonalistów niezwykle rzadkie. Jego przykład to cytaty pierwszy – tego typu użycia zdarzają się tylko wyjątkowo. Zapewne po części dzieje się tak dlatego, że nie pozwalają na nie lub co najmniej utrudniają je różnorodne dołączane do forów, portali itd. uproszczone programy edytorskie. Głównie jednak przyczyną jest nieświadomość lub niefrasobliwość interpunkcyjna piszących.

W cytatach (2)–(7) używana jest tylko kreska krótka. W niektórych przykładach użycie to jest poprawne, np. *granica polsko-rosyjska* z cytatu (3) czy *6-miesięczna Małda* z cytatu (7). W większości przykładów jednak łącznik użyty jest tam, gdzie powinna być użyta półpauza. W niektórych wypadkach dodatkowo popełniany jest błąd polegający na braku spacji. Tak jest w cytatach (4) i (5), w cytacie (6) zaś łącznik wprawdzie jest na swoim miejscu (*Kidawa- Błońska*), ale przy nim występuje niepotrzebna spacja. Być może wynika ona z niedbałego zapisu, może być jednak także wynikiem „świadomego” błędu. Charakterystyczne jest bowiem to, że w wielu tekstach popełniany jest błąd polegający na używaniu wszędzie krótkiej kreski z lewej strony dolepionej do słowa, a z prawej mającej spację.

Niewiele lepsza sytuacja jest w tekstach publikowanych na portalach internetowych, jak można przypuszczać, opracowanych przez profesjonalnych dziennikarzy lub co najmniej adeptów sztuki dziennikarskiej. Oto przykłady:

(8) Jego zdaniem to nadużycie finansowe i sprzeniewierzenie publicznych pieniędzy. - Od tego są departamenty prawne i pracujący w nich kwalifikowani prawnicy, żeby przedstawiali racje urzędu - zaznacza.

(9) Leszek Miller: aluzja była czytelna - lot do Smoleńska był organizowany przez Kancelarię Prezydenta.

(10) Albo premier przeprosza i nie robi takich aluzji, albo atakuje i nie przeprosza – ocenił Leszek Miller. – Czyli nie podobało się panu? – dopytywała Monika Olejnik. – No, raczej nie – przyznał lider Sojuszu.

(11) Prokuratura sprawdzi, czy funkcjonariusze biura prasowego warmińsko-mazurskiej policji, którzy ujawnili dane jedyne go świadka napadu na kantor w Gronowie nie popełnili przestępstwa.

(12) Napad na kantor - policja wyznaczyła nagrodę
Bandyta strzelił z bliskiej odległości w klatkę piersiową kobiety. Próbowano ją reanimować, ale bez rezultatu. Kobieta osierociła 2-letnie dziecko.

W internetowych tekstach dziennikarskich użycie we właściwej funkcji półpauzy jest bez porównania częstsze niż w tekstach pisanych przez nieprofesjonalistów – przykładem jest cytat (10). Jednak i w tych tekstach dominuje kreska krótka, używana właściwie jako łącznik (*warmińsko-mazurski, 2-letnie dziecko*) lub niewłaściwie – zamiast półpauzy (wszystkie pozostałe przykłady). Podobnie jak w przypadku użycia w tekstach nieprofesjonalistów, można mówić o różnych rodzajach nieprawidłowości interpunkcyjnych. Najczęściej jest to po prostu zamiana półpauzy na łącznik; znacznie rzadsze są przykłady, w których dodatkowo brakuje spacji. Natomiast fakt, że zdarza się to dość często w tekstach sąsiadujących ze sobą na tym samym portalu tego samego dnia – przykładem są cytaty (9) i (10) – wskazuje, iż przyczyną błędu są po prostu braki w zakresie wiedzy z interpunkcji.

2. TEKSTY DRUKOWANE – NIECO DAWNIEJ I DZIŚ

Przykłady z uzusu internetowego są o tyle godne przytoczenia, że zapewne coraz większa część polskich (i niepolskich oczywiście) tekstów pisanych będzie miała – z upływem lat – taką właśnie lokalizację. Na razie jednak większość językoznawców nie traktuje pisowni internetowej jako źródła jakiegokolwiek normy czy też zwyczaju, z którymi w poważnej dyskusji należałoby się liczyć. Inaczej sprawa przedstawia się w wypadku tekstów drukowanych, poddanych starannej redakcji i korekcie, a przy tym takich, których autorami są wybitni znawcy języka. Oto ich przykłady:

(13) (...) czy w napisie umieszczonym na szyldzie wystawowym: *Cocktail-bar*, należy w wyrazie pierwszym zastosować oryginalną pisownię angielską (...)? Gdyby się jednak napisało w ten sposób z polską *koktajl*, toby się nie tłumaczyło połączenie z tym wyrazem następnego wyrazu *bar*; w tym połączeniu *cocktail* jest wyrazem określającym, *bar* – określanym.

(...) W niektórych pismach nazwa wymienionego miasta jest pisana z polską: *Karlove Wary* z końcówką *-e* i z literą *-w* – i to jest w porządku, bo struktura i znaczenie nazwy czeskiej są w ten sposób zachowane [Doroszewski 1979, 329–330].

(14) Attycyzm. Nazwa attycyzm wiąże się z reakcją na wybujałości – jak twierdzono – azjanizmu. (...)

Marcus Tullius Cicero (106–43 p.n.e.) Mówca, filozof i polityk rzymski. „(...) Ciceron nie tracił kontaktu z aktualną problematyką wymowy rzymskiej: jego walka i zwycięstwo nad attycystycznym kierunkiem współczesnej retoryki stanowić może przykład oddziaływania Cicerona za pomocą propozycji teoretycznych na praktykę retoryczną własnych czasów. Należy tu z całym naciskiem podkreślić, że Ciceron-teoretyk wymowy zrobił dla retoryki rzymskiej przynajmniej tak wiele, jak Ciceron-praktyk” [Stabryła I, s. 39–40] [Korolko 1990, 178–180].

(15) Twórcą tego języka jest Ludwik Zamenhof (1859-1917), warszawski lekarz, urodzony w Białymstoku. (...) Dzięki fenomenalnym zdolnościom językowym opanował młody Zamenhof wiele języków. Już w warszawskim gimnazjum stworzył pierwszą wersję swego dzieła i nazwał je *Nową łaciną*. Zaproponował kolegom posługiwanie się tym językiem – zaczęli pisać „tajne” ściągaczki, organizować różne zabawy i figle.

Rzeczownik *pitawał* sprawia niektórym kłopoty i fleksyjne, i znaczeniowe. W dopełniaczu lp. możliwe są dwie końcówki: *-a* i *-u*, a także w lm.: *-i* oraz *-ów*; takie rozstrzygnięcie znajdziemy też np. w NSPP, ale w NSO preferuje się wyłącznie końcówki *-a* (w lp.) oraz *-i* (w lm.). (...) Autorem, który zapoczątkował tę kryminalną literaturę faktu, był Francis Gayot de Pitaval (1673-1743), prawnik francuski, mieszkający i praktykujący jako adwokat w Lyonie. Początkowo zapisywał jako sumienny prawnik historię każdej prowadzonej przez siebie sprawy, ale nie myślał o publikacji. Dopiero żona skłoniła go do opublikowania zebranych sensacji i wymyśliła nawet tytuł: *Causes célèbres et intéressantes – Sprawy głośne i ciekawe* [Podracki 2003, 49, 46–47].

Pierwszy z przytoczonych fragmentów (13) pochodzi z 3. tomu książki Witolda Doroszewskiego *O kulturę słowa*. Dzieło wyszło w 1979 r. w Warszawie. Stosowane są w nim zasadniczo dwie kreski: najkrótsza i najdłuższa. Łącznik użyty jest zgodnie ze znanymi także ze współczesnych prac lingwistycznych zwyczajami, np. w zapożyczonym wyrażeniu *Cocktail-bar*, przy podawaniu sufiksów, głosek wygłosowych itp. „z końcówką *-e* i z literą *-u*”.

W popularnym, znanym szerokiemu kręgowi odbiorców przewodniku po retoryce, autorstwa Mirosława Korolki (cytat (14), warto zwrócić uwagę na daty wydania kolejnych, przywoływanych pozycji: 1979, 1990, 2003 r.) używane są wszystkie trzy kreski. Przy podawaniu zakresów liczb występuje półpauza bez spacji: *106–43 p.n.e.*, jako myślnika używa się pauzy *na wybujałości – jak twierdzono – azjanizmu*, prócz tego znajdujemy łącznik, stosowany bardziej lub mniej poprawnie: *Cyceron-teoretyk wymowy zrobił dla retoryki rzymskiej przynajmniej tak wiele, jak Cyceron-praktyk*.

To ostatnie – rozbieżności między normą a uzusem w poddanych redakcji i korekcie książkach – zdaje się wskazywać na rozchwianie związane z użyciem poszczególnych znaków. Jego ślady można dostrzec też w dziele wydanym już w XXI wieku. Jerzy Podracki, autor książki *Słowa i ludzie*, oraz jej redaktor zdecydowali się na użycie w zakresach liczb łącznika, co – jak powiemy dalej – jest niezbyt typowe: zalecana tu (jak widać bez wielkiego powodzenia) jest półpauza bez spacji. Natomiast pozostałe użycia kreski średniej i krótkiej w tym dziele odpowiadają współczesnym zwyczajom edytorskim, przy podawaniu końcówek fleksyjnych stosowany jest łącznik: „kończówki: *-a* i *-u*, a także w lm.: *-i* oraz *-ów*”, jako myślnika używa się półpauzy: *Zaproponował kolegom posługiwanie się tym językiem – zaczęli pisać „tajne” ściągaczki, organizować różne zabawy i figle*.

3. ZNAKI, ICH NAZWY I NAJNOWSZA HISTORIA

Zamieszanie związane z trzema kreskami do pewnego stopnia jest widoczne w różnych sposobach ich nazywania. Niespecjaliści każdy rodzaj kreski nazywają zazwyczaj myślnikiem, na ogół nie dostrzegają różnic długości, z reguły też nie widzą, że przy jednych kreskach występują spacje, a przy innych – nie. Prawnicy, często i umiejętnie posługujący się łącznikiem i myślnikiem, na ogół określają oba jako *tiret*. Niekiedy mówią o *tiret* długim i krótkim, czasem o *tiret* i myślniku, nazwa *łącznik* stosowana jest chyba najrzadziej.

W literaturze fachowej, np. w dalej cytowanej pracy Adama Wolańskiego *Edycja tekstów* [Wolański 2008, 52–58], poszczególne kreski mają nazwy stosowane w tym artykule: *łącznik*, *półpauza*, *pauza*. Tu należy zastrzec się, że mówimy tylko o trzech kreskach, choć w programach do edycji i składu tekstu dostępnych jest wiele podobnych znaków różnej długości, różnie regulować też można szerokość spacji. Korzystanie z tego bogactwa technicznego zależy od woli autorskiej i decyzji redaktora, na ogół jednak ogranicza się do znaków omawianych (choć bywa, że stosowane, również w pracach lingwistycznych, są i inne znaki, np. arytmetyczny znak równości =).

Także historycznie występowało wiele różnych znaków i ich nazw. Te kwestie pomijamy, bo artykuł jest skupiony na współczesnych – przez co rozumiemy przeciąg nie większy niż pół wieku – zasadach i zwyczajach językowych w zakresie interpunkcji. Nie wypada jednak nie wspomnieć o pojawiającej się do dziś nazwie krótkiej kreski: *dywiz* – oraz przeróżnych sposobach wykorzystania tego znaku w literaturze, choćby o Norwidowskich eksperymentach słowotwórczo-poetyckich, np. pisowni „roz-pacza”, „od-poczyna”.

Najnowsza historia omawianych znaków nie jest związana wszakże z dziełami poetów, ale użyciem komputerów. Nieco rzecz upraszczając, można ją przedstawić tak: do lat 90. XX wieku w wielu książkach używano kreski najkrótszej – łącznika, zapisywanej bez spacji, oraz najdłuższej – pauzy, zapisywanej ze spacjami. Ten stan rzeczy obrazuje cytat (13) z książki Witolda Doroszewskiego. Począwszy od lat 80. (mniej więcej), wraz z upowszechnianiem się komputerowych programów do edycji i składu tekstu, pauza jest w funkcji myślnika zastępowana przez półpauzę. W okresie przejściowym można spotkać pozycje, w których wykorzystywane są zarówno pauza, jak i półpauza – w różnych funkcjach: przykładem jest cytat ze *Sztuki retoryki* Mirosława Korolki.

Obecnie w funkcji myślnika stosowana jest już tylko półpauza², tak jak w książce Jerzego Podrackiego *Słowa i ludzie*, której fragmenty przy-

² W *Wielkim słowniku ortograficznym* Wydawnictwa Naukowego PWN [Polański 2012] znajdujemy dość zaskakującą, choć potwierdzającą tę opinię informację: „Myślnik (—) bywa często w druku zastępowany półpauzą (–)”. Jak

toczyliśmy jako przykład (15). Do niedawna pauza stosowana była przez niektóre wydawnictwa, tradycyjnie dość konserwatywne w sprawach pisowni. Należał do nich m.in. „Dziennik Ustaw”; oto tekst rozporządzenia z 2009 r.:

(16) Jednostki pływające Służby Celnej oznakowuje się: (...)

7) napisem „CUSTOMS” wraz z nazwą jednostki pływającej umieszczonym na dachu nadbudówki – w kolorze zielonym;

8) kolorem

a) zielonym – nawodną zewnętrzną część kadłuba, o szerokości nie mniejszej niż 20 % wysokości burty jednostki pływającej od górnej krawędzi pasa zmiennego zanurzenia, biegnącym wzdłuż kadłuba,

b) białym – kabinę. (rozporządzenie Ministra Finansów z dnia 5 listopada 2009 r. w sprawie sposobu oznakowania jednostek pływających służby celnej, Dz. U. z 2009 r. Nr 194, poz. 1497)

Obecnie także w „Dzienniku Ustaw” używana jest półpauza:

(17) Art. 5. W ustawie z dnia 24 sierpnia 2001 r. – Kodeks postępowania w sprawach o wykroczenia (Dz. U. z 2008 r. Nr 133, poz. 848, z późn. zm.7)) art. 119 otrzymuje brzmienie:

„Art. 119. Do kosztów postępowania stosuje się odpowiednio przepisy art. 616, art. 617, art. 618 § 1 i 3, art. 618a–618l, art. 623, art. 624 § 1, art. 625–627, art. 630, art. 633–635, art. 636 § 1 i 2, art. 637–639 i art. 641 Kodeksu postępowania karnego, przy czym wydatkami Skarbu Państwa są także wydatki ponoszone w toku czynności wyjaśniających.”. (Ustawa z dnia 31 sierpnia 2012 r. o zmianie ustawy – Kodeks postępowania karnego oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2012 r., poz. 1101)

4. WSPÓŁCZESNA POLSKA NORMA INTERPUNKCYJNA

Niemal wszystko, co zostało dotychczas powiedziane na temat użycia trzech kresek, dotyczyło uzusu. Pora na określenie normy w tym zakresie. Odtworzymy ją na podstawie słowników: *Wielkiego słownika ortograficzno-fleksyjnego* pod red. Jerzego Podrackiego [Podracki 2001, LXVII, CX], *Wielkiego słownika ortograficznego Wydawnictwa Naukowego PWN* pod. red. E. Polańskiego [Polański 2012], *Słownika interpunkcyjnego języka polskiego z zasadami przestankowania* Jerzego Podrackiego [Podracki 1999a, 43–44], *Słownika skrótów i skrótowców* Jerzego Podrackiego [Podracki 1999b, 25–30] oraz *Edycji tekstów* Adama Wolańskiego [Wolański 2008, 52–59]. Uwaga skupiona będzie zwłaszcza na kwestiach mogących budzić wątpliwości – nie sposób bowiem w tekście skromnych rozmiarów poruszyć wszystkich związanych ze stosowaniem myślnika i łącznika zagadnień.

widać, autorzy „przywiązali” się do tradycyjnej postaci tego znaku tak dalece, że zarezerwowali dla niej samą nazwę *myślnik*. Precyzyjniejszy jest w tym wypadku Adam Wolański, który pisze: „Myślnik ma postać pauzy (–) lub półpauzy (–)”. [Wolański 2008, 54].

Zacznijmy od łącznika. Oto wybrane reguły dotyczące stosowania go, ujęte w punktach:

a) Z łącznikiem zapisujemy wyrazy takie, jak *anty-Platon*, *arcy-Europejczyk*, *eks-Amerykanin*, *pół-Amerykanin*, *post-Jugosławia*, *pseudo-Polak*, *super-Polak*, *ultra-Murzyn*. Pierwszy ich człon to prefiks lub cząstka określana obecnie jako sufiksoid, człon drugi – nazwa własna. Łącznik jest „buforem” zespalałym te dwa niepasujące do siebie wyrazy, pozwalającym na to, by stanowiły jedność, a nazwa własna była zapisana wielką literą. Bez łącznika oczywiście zapisujemy połączenia tych cząstek z nazwami pospolitymi, np. *półanalfabeta*, *superagent*.

b) Jeżeli nazwa pospolita połączona jest jednak z cząstkami *niby* i *quasi* – stosujemy łącznik: *niby-osilek*, *niby-artysta*, *niby-ludowy*, *niby-romantycznie*, *quasi-opiekun*, *quasi-umysłowy*. Wyjątkiem są terminy biologiczne: *nibynóżki*, *nibykleś*, *nibyjagoda*, *nibyliść*.

c) Łącznik stosujemy przy zapisie przeciwstawień logicznych, w których drugi człon jest pisany wielką literą: *nie-Polak*, *nie-Rusin*, *nie-Molierowska komedia*. Jest to zasada pisowni podobna do a).

d) Łącznik stosujemy przy zapisie nazwisk dwuczłonowych: *Boy-Żeleński*, *Grot-Rowecki*; obecnie najczęściej są to nazwiska żeńskie, powstałe z połączenia nazwiska panieńskiego i nazwiska męża: *Nowakowska-Maciąg*, *Feleszko-Witkowska*.

e) Z łącznikiem w środku zapisujemy przymiotniki złożone: *białoczerwona flaga Polski*, *Akademia Górniczo-Hutnicza*, *kraj przemysłowo-rolniczy*, *słownik polsko-francuski*. Rozstrzygający jest tu sens: to, co jest w ten sposób określane, ma być i takie, i takie. W dydaktyce szkolnej często bywa to ilustrowane barwami flagi polskiej.

f) Wyrazy złożone z liczbą (zapisaną cyframi) w pierwszej części zapisuje się z łącznikiem: *3-majowy*, *10-złotowy*, *XX-lecie*, *20-lecie*, *80-letni*, *3-majowy*, *10-złotowy*, *20-lecie*, *80-letni*.

g) Łącznikiem poprzedza się końcówki fleksyjne w odmianie skrótów: *ONZ-u* (lub *ONZ-et*), *ONZ-owi*, *w ONZ-ecie*, a także łączy się nim skrótownice i części słowotwórcze tworzonych od nich wyrazów: *AK-owiec*.

h) Łącznik jest znakiem „odroczenia” drugiej części przymiotnika (jak w języku niemieckim): *mało- i średniorolny*, *jedno- i dwutygodniowe wczasy*, *krótko- i długoterminowy kredyt*.

i) Z łącznikiem zapisujemy dwuczłonne rzeczowniki: *laska-parasol*, *transakcja kupna-sprzedaży*, *fryzjerka-kosmetyczka*.

j) Wyrazy występujące zawsze razem zapisuje się z łącznikiem: *czary-mary*, *rach-ciach*, *koszałki-opałki*, *kogel-mogel*, *hokus-pokus*, *łapu-capu*, *szuru-buru*, *esy-floresy*, *raz-dwa*, *pif-paf*, *stuku-puku*.

k) Z łącznikiem zapisuje się nazwy miejscowe zbudowane z dwóch rzeczowników: *Brzesko-Okocim*, *Jaworzno-Szczakowa*, *Kalwaria-Lanckorona*, *Kobyle-Gródek*, *Konstancin-Jeziorna*, *Skarżysko-Kamienna*³.

³ Tę budzącą wiele wątpliwości regułę podajemy w nader uproszczonej postaci, dalej mowa o niej dokładniej.

Reguł jak widać jest wiele (choć nie wszystkie wymieniono). Samo w sobie stanowi to przyczynę rozchwiania w uzusie. Sytuację komplikuje dodatkowo to, że różna jest spójność poszczególnych zasad, różna też ich znajomość ze szkoły. Ponadto odnoszą się one do konstrukcji należących do innych odmian języka.

Reguły, które nie są problemem dla użytkowników języka standardowego, gdyż opisane konstrukcje są w nim po prostu bardzo rzadkie, to: a), b), c). Nagminnie łamana jest natomiast reguła dotycząca konstrukcji częstych nazwisk: d). Łamane – jak się wydaje – nieco rzadziej (choć także często): są e) (przymiotniki dwuczłonowe) oraz j) (wyrazy zawsze występujące razem) – to zasługa dydaktyki szkolnej (wiele osób wspomina lekcje, na których była mowa o tak stosowanym łączniku), f) – połączenia cyfr i liter, g) – końcówki w odmianie skrótowców – te ostatnie zapewne dlatego, że są to konstrukcje dość wyraziste, potrzeba połączenia różnych znaków jest tu dość naturalna.

Ogólnie nieco rzadziej łamane są też reguły pisowni, związane z językiem urzędowym, silniej poddanym presji normatywnej. W pewnej mierze dotyczy to reguł f) i g), jeszcze bardziej zaś h), w pewnej mierze także i). W tym ostatnim przypadku poprawność zapisu zależy być może od frekwencji danego wyrażenia, lepiej jest z częstymi, jak *umowa kupna-sprzedaży*, gorzej z takimi, jak *inżynier elektryk*, *lekarz internista*. Wiele osób stosuje łącznik także w tym ostatnim przypadku, nie bacząc, że to dwa słowa, z których jedno określa drugie.

Największym problemem w zapisie urzędowym jest reguła k) – zapis nazw miejscowości lub ich części, na który składają się dwa człony. Celowo nie podaliśmy jej pełnego brzmienia, sprawa ta zasługuje bowiem na osobną uwagę. W *Wielkim słowniku ortograficznym Wydawnictwa Naukowego PWN* reguła jest sformułowana następująco

(18) PISOWNIA NAZW MIEJSCOWOŚCI TYPU *Bielsko-Biała*, *Świeradów-Zdrój*, *Warszawa-Śródmieście*.

[184] Jeśli nazwa miejscowa składa się z dwu lub więcej członów rzeczownikowych, które wspólnie identyfikują jednostkę administracyjną lub/i geograficzną, a więc miejscowość lub jej część, stosuje się łącznik, np.

Boguszów-Gorce, *Busko-Zdrój*, *Czechowice-Dziedzice*, *Golub-Dobrzyń*, *Katowice-Bogucice*, *Kędzierzyn-Koźle*, *Konstancin-Jeziorna*, *Kraków-Płaszów*, *Lądek-Zdrój*, *Wrocław-Nowy Dwór*.

UWAGA 1: To zalecenie jest zgodne z „Wykazem urzędowym nazw miejscowości w Polsce”, a funkcja łącznika przyczynia się do względnie jednolitego traktowania nazw o różnej genezie.

UWAGA 2: Nie piszemy z łącznikiem nazw miejscowych, w których pierwszym członem są wyrazy: *Kolonia*, *Osada*, *Osiedle*, np. *Kolonia Ostrów*, *Osada Konin*, *Osiedle Wilga*.

Przepis ten jest źródłem bardzo wielu wątpliwości ortograficznych⁴; kwestie związane z nazwami części miejscowości należą do najczęstszych pytań zadawanych językoznawcom przez urzędników. Czy pisać: *Warszawa-Mokotów*, *Warszawa-Wola*, czy też *Warszawa Mokotów*, *Warszawa Wola*? Słownik ortograficzny wskazuje na pierwszy zapis, wielu osobom wydaje się on jednak co najmniej dziwny i nielogiczny, zwłaszcza w swoich konsekwencjach: części przecież też mają części, a w metropoliach i części tych części mają kolejne części (osiedla itp.) – czy wszystko to pisać z łącznikami?

Reguły i sposób użycia myślnika wydają się znacznie prostsze w porównaniu z łącznikiem. Niżej przedstawiamy wybrane z nich (pomijamy np. zastępowanie myślnikiem zawieszenia głosu), w dwóch przypadkach ilustrując je fragmentami tekstów urzędowych⁵.

Myślnik w tych, a także wielu innych tekstach jest używany w definicjach równościowych, co odpowiada zasadzie interpunkcyjnej mówiącej, że jest używany zamiast *jest*, *sa*, *to*. Oto przykład:

(19) Użyte w ustawie określenia oznaczają:

- 1) uczelnia – szkołę prowadzącą studia wyższe, utworzoną w sposób określony w ustawie;
- 2) uczelnia publiczna – uczelnię utworzoną przez państwo reprezentowane przez właściwy organ władzy lub administracji publicznej (...).

Myślnik – to jego klasyczne niejako zastosowanie – może zastępować pominięte słowo. Najczęściej chodzi tu o elipsę orzeczenia:

(20) Od wystąpienia zdarzenia przyszłego można uzależnić stosowanie ustawy albo jej poszczególnych przepisów. Jeżeli stosowanie całej ustawy ma być uzależnione od wystąpienia zdarzenia przyszłego, wyraża się to zwrotem: „Ustawa wchodzi w życie z dniem... (określenie zdarzenia)”, a jeżeli od wystąpienia zdarzenia przyszłego ma być uzależnione stosowanie tylko poszczególnych przepisów ustawy – zwrotem: „Ustawa wchodzi w życie z dniem, z tym że przepisy art. ... stosuje się od dnia (określenie zdarzenia)”.

Kolejne sposoby użycia omawianego znaku to wydzielenie dwoma myślnikami wtrącenia, wydzielenie wypowiedzi postaci i oddzielenie ich od wypowiedzi narratora w literaturze pięknej, wreszcie – to też raczej literackie – użycie myślnika tam, gdzie pojawia się element nieoczekiwany w treści tekstu.

⁴ Źródłem przepisu jest decyzja Rady Języka Polskiego z 7 maja 2004 r. Wątpliwości wyrażane są nie tylko w rozmowach, wyraża je także m.in. autor hasła „Nazwy miejscowości z łącznikiem” w jakże popularnej Wikipedii.

⁵ Tekstowa egzemplifikacja jest dlatego konieczna, że myślnik to w rozróżnieniach stosowanych w polskich słownikach ortograficznych znak interpunkcyjny. Czym zatem jest łącznik we współczesnej leksykografii normatywnej? Zapewne najbliższemu do znaku związanemu ze słowotwórstwem lub fleksją. Tak czy owak jest omawiany w części ortograficznej każdego słownika, na ogół przy okazji pisowni łącznej i rozdzielnej, myślnik zaś ma swoje godne miejsce wśród znaków interpunkcyjnych.

Myślnik można też umieszczać na początku członów wyliczenia. Oczywiście równie dobrze można umieszczać tu łącznik – w tekstach prawnych to drugie jest nawet częściej spotykane. Kolejny przykład „nałożenia się” obu znaków to użycie ich między liczbami lub literami oznaczającymi pewien zakres wielkości, wartości, czasu itp. Między tymi liczbami lub literami stawiany jest myślnik bez spacji lub – nieco rzadziej – łącznik, np.:

(21) wojewódzki inspektor ochrony środowiska — w zakresie informacji, o których mowa w ust. 1 pkt 1 lit. a, b, j–l i n oraz pkt 3 (...),

4. Przepisy ust. 1-3 stosuje się odpowiednio do organu zarządzającego związku uczelni.

5. UZUS, NORMY I PROGNOZY

Użycie łącznika w zakresach liczb jest dopuszczalne, ale nieelegancie – tak na ogół uczy się obecnie przyszłych adeptów sztuki edytorskiej. Znakiem preferowanym tutaj jest myślnik bez spacji⁶. W wielu jednak tekstach używany jest łącznik, co obrazował przykład (15) z książki Jerzego Podrackiego, obrazuje to także niniejszy tekst.

W stosowaniu łącznika i myślnika nawet w najbardziej starannej interpunkcji polskiej wiele jest dowolności, w tekstach opracowanych zaś mniej pieczołowicie panuje zupełne niemal pomieszanie. Jest ono – co warto podkreślić – większe niż przy innych znakach: wiele osób nie umie np. poprawnie stawiać przecinka, ale trudno znaleźć kogoś, kto o przecinku nie słyszał. W przypadku łącznika nie jest to żadnym problemem.

Jakie są możliwości poprawienia istniejącej sytuacji? Zapewne w krótkim czasie nie uda się ani dokonać znaczącego uproszczenia przepisów, ani też przeprowadzić „ofensywy edukacyjnej” owocującej zmianą świadomości interpunkcyjnej. Sprawa nie wydaje się jednak beznadziejna. Być może to, co stało się jednym ze źródeł pogorszenia się sytuacji, może też przynieść jej poprawę. Chodzi mianowicie o możliwości programów komputerowych służących do edycji tekstu.

Dokonująca się w ostatnich dekadach XX wieku wymiana kreski długiej na znacznie krótszą spowodowała zmniejszenie wyrazistości opozycji między znakami: między półpauzą a łącznikiem jest ona znacznie mniejsza niż między pauzą a łącznikiem. W dodatku półpauza uzyskiwana jest z klawiatury w dość skomplikowany sposób, przy udziale samego

⁶ Adam Wolański w *Edycji tekstów* wymienia cały szereg przypadków, kiedy tak właśnie stosuje się myślnik: „w wyrażeniach liczbowych określających pewien zakres”, „w wyrażeniach słownych i słowno-liczbowych ukazujących pewne relacje czasowe”, mowa też o relacjach przestrzennych, nazwach, terminach itd. W niektórych przypadkach dopuszcza stosowanie myślnika ze spacjami [por. Wolański 2008, 57–58].

programu: najpierw pojawia się kreska krótka, potem, po dokonaniu szeregu operacji – wydłuża się, oczywiście pod warunkiem, że wszystko zostało zrobione właściwie. Wydaje się, że gdyby dokonać prostej zmiany i umożliwić uzyskiwanie za pomocą tego samego klawisza kreski krótkiej w dotychczasowy sposób i dłuższej po naciśnięciu klawisza Shift – już samo to mogłoby uwrażliwić piszących na to, że chodzi o dwa podobne, lecz różne znaki i znacznie ułatwić im zadanie.

Bibliografia

- W. Doroszewski, 1979, *O kulturę słowa*, t. 3, Warszawa.
 M. Korolko, 1990, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa.
 J. Podracki, 1999a, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa.
 J. Podracki, 1999b, *Słownik skrótów i skrótowców*, Warszawa.
 J. Podracki, 2001, *Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny*, (red.), Warszawa.
 J. Podracki, 2003, *Słowa i ludzie*, Warszawa.
 E. Polański, 2012, *Wielki słownik ortograficzny Wydawnictwa Naukowego PWN* (wersja on-line, dostęp wrzesień 2012 r.).
 A. Wolański, 2008, *Edycja tekstów*, Warszawa.

Trouble with lines – about the use of the hyphen and the dash (written in two ways) in the contemporary punctuation and spelling

Summary

In the second half of the 20th century two lines were used in the Polish editorship: the hyphen, being a short line without spaces on both sides (-), and the em dash, a long line with spaces (—). Since the 1990s, under the influence of the computer programs serving for text editing and typesetting, the em dash has been replaced with a shorter line, the en dash (–). The change of the system in the transition period resulted in the use of various lines in written texts (as many as three in some) and the situation has not been fully standardised until now. This refers particularly to texts written by non-professionals, some of whom do not even distinguish the individual lines, confuse one with another, and do not use spaces where necessary or use spaces where not needed. Since the rules for using lines are not generally known, being at the same time complex, the modifications in computer programs consisting in the simplification in introducing the dash and the hyphen from the keyboard give some hope for the improvement of the current situation.

trans. Monika Czarnecka

Edward Polański
(Katowice)
Maciej Malinowski
(Kraków)

O TRUDNOŚCIACH W PISOWNI ZESTAWIEŃ APOZYCYJNYCH

Z zapisywaniem konstrukcji nominalnych, w których zestawiono dwa człony równorzędne znaczeniowo, czyli oznaczające równoważne cechy lub funkcje osoby lub przedmiotu, oraz zestawień rzeczownikowych o członach nierównorzędnych, tzn. takich, w których element drugi pozostaje bliższym określeniem elementu pierwszego¹, miewają kłopot nawet wytrawni znawcy polszczyzny. Głównym powodem ich wątpliwości pozostaje trudna niekiedy do jednoznacznej oceny strona semantyczna konstrukcji dwuczłonowych i klarowność nadrzędności jednego z członów w stosunku do drugiego oraz problem, czy jedna kategoria znaczeniowa mieści się w drugiej.

Dobrym przykładem ilustrującym ową kwestię pozostaje wyrażenie *huncwot przechera// huncwot-przechera*, które pojawiło się w tekście ogólnopolskiego konkursu ortograficznego w Katowicach w 2009 roku². W zamyśle autora dyktanda należało je zapisać bez dywizu (jako *huncwot przechera*), co jednak zakwestionowali niektórzy uczestnicy konkursu³. Sprawa jest rzeczywiście nie w pełni jednoznaczna. *Huncwot* (niem. *Hunds-fott*, dosł. ‘psi tyłek’), początkowo pisany przez „f” jako *huncfot*⁴, to inaczej ‘nicpoń, łobuz, szelma’, słowo potoczne, przesta-

¹ Ze względu na strukturę obydwu typy omawianych wyrażeń nazywa się w literaturze przedmiotu *zestawieniami bliźniaczymi* lub *zestawieniami apozycyjnymi*. Terminu *zestawienia bliźniacze* używa S. Jodłowski, *Losy polskiej ortografii*, Warszawa 1979, s. 127, a określenia *zestawienia apozycyjne* – J. Damborský, *Apozycyjne zestawienia w polszczyźnie*, „Język Polski” XLVI, 1966, s. 268–81.

² Fragment tekstu dyktanda przygotowanego przez A. Markowskiego brzmiał: – *Ejżeż ty, zażywny huncwocie przechero, czegoż to sobie winszujesz?*; www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,7279959,_Ejzez_ty_zazywny_huncwocie_dyktando_w_Katowicach.html

³ M.in. wicemistrz ortografii polskiej z 2009 r., M. Gniazdowski z Warszawy, oraz drugi wicemistrz ortografii polskiej z 2009 r., A. Meresiński z Kielc.

⁴ Patrz: *Słownik języka polskiego* wydany staraniem M. Orgelbranda, Wilno 1861, t. I, s. 410; w obiegu było nie tylko słowo *huncfot*, ale i przymiotnik *huncfocki* i rzeczownik *huncfoctwo*.

rzale, *przechera* zaś – ‘człowiek chytry, przebiegły; spryciarz, krętacz, obłudnik’. Mamy tutaj raczej do czynienia z połączeniem dwóch wyrazów rodzaju męskiego o zbliżonym, lub nawet częściowo nachodzącym na siebie znaczeniu, a zatem z zestawieniem o członach równorzędnych (nie chodzi przecież o to, że *przechera* to ‘rodzaj huncwota’). W tej sytuacji należałoby się, naszym zdaniem, opowiedzieć za zapisem z dywizem (*huncwot-przechera*) i nie sugerować się ortografią wyrażenia *lis przechera*⁵, w którym *przechera* stanowi niewątpliwie uszczegółowienie członu nadrzędnego *lis*.

Zdarzają się jednak wypadki, kiedy nie tak łatwo zawyrokować o jednym, wyłącznie poprawnym, zapisie zestawienia rzeczownikowego, np. *wiersz dyktando*//*wiersz-dyktando* czy *ksiądz pedofil*//*ksiądz-pedofil*. Jeśli uznamy, że w pierwszym wypadku chodzi o wyjątkowy rodzaj tekstu wierszowanego zawierającego ortograficzne pułapki, a więc o ‘wiersz o cechach dyktanda’, to poprawna będzie pisownia bez łącznika *wiersz dyktando* (tak samo po przestawieniu członów napisze się *dyktando wiersz*, inaczej ‘dyktando w postaci wierszowanej’). Szkopuł w tym, że *ex definitione* *wiersz* i *dyktando* należą do różnych kategorii semantycznych (*wiersz* to ‘pewna forma utworu literackiego’, *dyktando* – ‘rodzaj sprawdzianu językowego’), jedna nie mieści się w drugiej, więc ktoś może się upierać przy pisowni z łącznikiem (*wiersz-dyktando*). W dużej mierze zależy to od intencji autora. Gdy chce on podkreślić, że to przede wszystkim wiersz, a przy okazji dyktando, nic nie stoi na przeszkodzie, by napisał *wiersz dyktando* (bez dywizu); kiedy jednak potraktuje obydwa człony tego zestawienia kategorialnie jako równorzędne (bez zastanawiania się, czy mowa bardziej o wierszu, czy bardziej o dyktandzie), nie zrobi błędu, gdy posłuży się pisownią *wiersz-dyktando* (z łącznikiem)⁶.

Ta sama kwestia dotyczy zapisywania zestawienia *ksiądz pedofil*//*ksiądz-pedofil*. I w tym wypadku występują tu dwa odmienne zakresy znaczeniowe (‘zawód/powołanie’ i ‘orientacja seksualna/zboczenie’). Jeżeli wyjdziemy z założenia, że wśród męskiego odłamu duchowieństwa istnieje osobna kategoria księży o skłonnościach pedofilskich lub homoseksualnych, to za właściwą trzeba uznać pisownię bez łącznika *ksiądz pedofil*, *ksiądz homoseksualista*. Taki zapis sugeruje jednak, że pedofile (homoseksualiści) stanowią niejako pewien odłam księży, jest on identyczny z ciągiem zestawień typu *ksiądz zakonnik*, *ksiądz proboszcz*, *ksiądz wikariusz*, *ksiądz misjonarz* itp., ma więc wydźwięk antyklerykalny. Pisownia *ksiądz-pedofil* (z łącznikiem) osłabia owo skojarzenie, obydwa człony tego wyrażenia odbiera się jako pochodzące z dwóch róż-

⁵ O lisie *przecherze* pisał J. Brzechwa w wierszu „*Lis i jaskółka*”: *Plon każdy rolnik zbiera / i nawet lis przechera / na marchwi się bogaci / a ja mam kupe naci (...)*.

⁶ Ku takiej interpretacji skłania się wicemistrz ortografii polskiej z 2009 r., A. Meresiński.

nych obszarów pojęciowych, niemających elementów wspólnych (tak się nieszczęśliwie złożyło, że jakiś ksiądz ma skłonności pedofilskie). W mediach (prasa, Internet) natrafia się na obydwie pisownie, ale o wiele częstsza jest ta bez łącznika (*ksiądz pedofil*, *księża pedofile*).

W poprawionym i uzupełnionym III wydaniu *Wielkiego słownika ortograficznego PWN* stwierdziliśmy, że niektóre hasła rzeczownikowe składające się z dwóch członów i zapisywane dotąd z łącznikiem powinny otrzymać nowe przyporządkowanie normatywne, tzn. zostać zaliczone do zestawień o członach nierównorzędnych (np. *czołg pułapka*, *samochód pułapka*, *zamachowiec samobójca*⁷). Przekonującym argumentem za tą zmianą okazała się podrzędność drugiego członu w stosunku do członu głównego (w wyrażeniu *zamachowiec samobójca* wysadzenie się w powietrze jest właśnie formą przeprowadzenia zamachu⁸). Zasadniczo łącznik pojawia się w zestawieniach apozycyjnych w następujących wypadkach: a) gdy są to tzw. zestawienia bliźniacze o członach równorzędnych *u w s p ó ł r z ę d n i a j ą c e*, np. *audio-wideo*, *bracia-rycerze* (peryfrastycznie o Krzyżakach), *cukiernia-kawiarnia*, *chłop-robotnik*, *fryzjerka-kosmetyczka*, *garaż-parking*, *generał-gubernator*, *głoska-litera*, *grenadier-filozof*, *ginekolog-położnik*, *kątomierz-busola*, *kino-teatr*, *klub-kawiarnia*, *księgarnia-kawiarnia*, *kupno-sprzedaż*, *lampa-projektor*, *laska-parasol*, *lekarz-podróżnik*, *ława-stół*, *obiad-kolacja*, *pilot-przewodnik*, *profesor-myśliwy*, *spódnica-spodnie*, *sypialnia-bawialnia*, *śmigus-dyngus*, *wyspa-łąd* itp.; b) kiedy chodzi o zestawienia bliźniacze o członach równorzędnych *p a r a l e l n e d Ź w i ę k o w o*, np. *czary-mary*, *boogie-woogie*, *chłopek-roztropek*, *elegancja-Francja*, *figle-migle*, *esy-floresy*, *hocki-klocki*, *hokus-pokus*, *klituś-bajduś*, *kogel-mogel*, *łapu-capu*, *teatrzyk-geriatrzyk* (żart.)⁹, *piciuś-glancuś*, *rach-ciach*, *ryzyk-fizyk*, *sza-cher-macher*, *szast-prast*, *szuru-buru*, *śmichy-chichy*, *świętek-piątek*, *tere-fere*, *trzask-prask*, *znaczk-robaczki* (np. w interpunkcji) itp.; c) gdy wchodzi w grę zestawienia bliźniacze o członach równorzędnych *t a u t o l o g i c z n e*, np. *blazen-wesołek*, *bród-przeprawa*, *chwila-moment*, *drogeria-perfumeria*, *federacja-związek*, *jama-ziemianka*, *ławnicy-skabini*, *pomnik-głaz*, *wiano-posag* (zalicza się do nich także wyrażenia *aby-aby*, *ani-ani*, *baju-baju*, *bara-bara*, *bum-bum*, *całkiem-całkiem*, *ciut-ciut*, *dylu-dylu*, *gad-u-gadu*, *mru-mru*, *tuż-tuż*¹⁰); d) kiedy mowa o zestawieniach

⁷ *Ibidem*, s. 831–832 oraz s. 1075.

⁸ Takie stanowisko przyjął np. M. Bańko w wypadku pisowni *terrorysta samobójca*: „*Terrorysta samobójca*” jest ‘rodzajem terrorysty’, tak jak „*lekarz psychiatra*” jest ‘rodzajem lekarza’. W obydwu wypadkach dywizu nie potrzeba”, www.poradnia.pwn.pl/lista.php?id=5345

⁹ Część programu telewizyjnego pn. „Filharmonia humoru” w TVP 1 i TVP 2 (z udziałem m.in. W. Malickiego i Z. Laskowika) nosi tytuł „Teatrzyk-Geriatrik”.

¹⁰ Bardzo często widuje się w tekstach prasowych pisownię z przecinkiem *tuż, tuż*, np. *Dorotko, twoje niebo tuż, tuż* – tak: E. Gietka, *Omyłkowy zawał*, „Polityka” nr 28 (2866) z 11.07–18.07.2012 r., s. 27.

blizniaczych o członach równorzędnych sumujących, np. *koszałki-opalki*¹¹, *marksizm-leninizm*, *sen-czuwanie*; e) gdy są to zestawienia bliźniacze dźwiękonaśladowcze, np. *bim-bam*, *pif-pafl*, *tubu-du*, *chlap-chlap*, *cyk-cyk*, *ćwir-ćwir*¹².

Jak łatwo zauważyć, obydwa elementy wszystkich wymienionych rzeczowników „nazywają ten sam desygnat z różnych, ale równorzędnych punktów widzenia”¹³. *Lekarz-podróżnik* to medyk uwielbiający podróżować w czasie wolnym od pracy lub podczas urlopu, a *profesor-myśliwy* to naukowiec, który ma hobby – namiętnie poluje na zwierzynę. Innymi słowy – człon drugi w przytoczonych rzeczownikach nie jest znaczeniowo podporządkowany członowi pierwszemu, nie spełnia roli gatunkującej ani zacieśniającej pojęcia nadrzędnego, ale wręcz odwrotnie: obydwa człony są równoznaczne znaczeniowo, stąd obecność między nimi łącznika.

Pierwszy współautor tego tekstu, jako przewodniczący Komisji Ortograficzno-Onomastycznej przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, swego czasu wystąpił do Rady Języka Polskiego z propozycją, by wprowadzić jednakowy zapis (z łącznikiem) dla wszystkich wyrażen złożonych z członów identycznych lub bliźniaczo podobnych (np. *obietanki-cacanki*, *entliczek-pentliczek*, *gadka-szmatka*, *plus-minus*), który go bardzo upraszcza, co w tym wypadku można uznać za zaletę, mając na uwadze dotychczasowe ustalenia słownikowe (raz pisownia z przecinkiem, raz z łącznikiem, raz z dwoma oddzielnymi wyrazami)¹⁴.

Z kwerendy zebranego przez nas materiału wynika, że w rozmaitych publikacjach naukowych i prasowych o wiele częściej pojawiają się uchybienia polegające na nieuzasadnionym wstawianiu łącznika między elementy rzeczownika dwuelementowego o członach nierównorzędnych (np. *prezydent-elekt*, *rektor-elekt*, *słowa-klucze*) niż eliminowaniu go z klasycznych zestawień o członach równorzędnych (*wańka wstańka*, *ojczy-*

¹¹ Połączenie *koszałki-opalki* ('bzdury, głupstwa') pozostaje typowym zestawieniem o członach równorzędnych paralelnym brzmieniowo (to samo zakończenie *-alki*). Jak pisze A. Markowski, *Polszczyzna znana i nie znana*, Warszawa 1993, s. 143–147, *koszałka* był to dawniej 'rodzaj plecionego koszyka (albo raczej torby z przykrywką), noszonego na sznurku przez plecy, służącego do przechowywania jedzenia', *opalką* z kolei nazywano plecione naczynie do *opalania*, tzn. 'oczyszczania ziarna z plew, przesiewania go'. Zarówno więc *koszałka*, jak i *opalka* jako wyroby plecione istniały naprawdę, a zwrot *pleść koszałki*, *pleść opalki* miał sens dosłowny ('wyplatać koszyki określonego typu'). Dopiero później otrzymał on definicję przenośną (pod wpływem czasownika *pleść* – 'gmatwać, platać myśli').

¹² Przytaczamy za: S. Jodłowski, *Losy polskiej ortografii...*, op. cit., s. 128.

¹³ To opinia M. Szymczaka, *Słownik ortograficzny języka polskiego wraz z zasadami pisowni i interpunkcji*, PWN, wydanie poprawione, Warszawa 1986, s. 110.

¹⁴ Protokoły z posiedzeń Komisji Ortograficzno-Onomastycznej (KOO) z 21 maja 2004 r. i 6 kwietnia 2005 r.

zna polszczyzna, pomnik głaz). Na oficjalnej stronie Prezydenta RP można było przeczytać: *Prezydent-elekt odebrał uchwałę PKW*¹⁵, a w wielu dziennikach i agencjach prasowych: *Jest już pierwsza wpadka prezydenta-elekta*¹⁶ czy *Przewodniczący PKW powiedział, że prezydent-elekt złoży przysięgę przed Zgromadzeniem Narodowym w terminie 7 dni od daty stwierdzenia ważności wyborów*¹⁷. Z kolei w komunikatach uczelnianych komisji wyborczych nagminnie pojawiała się błędna pisownia *rektor-elekt*, a także *dziekan-elekt* czy *prodziekan-elekt*¹⁸. Nie ulega wątpliwości, że wyrażenia *prezydent elekt* i *rektor elekt* są zestawieniami o członach nierównorzędnych, w których *elekt* pozostaje elementem podrzędnym w stosunku do członów *prezydent* i *rektor*. *Prezydent elekt* to ‘osoba wybrana w demokratycznych wyborach na urząd prezydenta przez całe społeczeństwo’, która przestaje nim być i przyjmuje urząd prezydenta z chwilą złożenia przysięgi przed Zgromadzeniem Narodowym. Podobnie rektor szkoły wyższej jest najpierw rektorem elektem wyłonionym przez głosowanie elektorów rekrutujących się z grona pracowników naukowych, administracyjnych i studentów danej uczelni, a dopiero po ustaniu kadencji poprzednika (a często własnej) obejmuje najwyższe stanowisko w uczelni (bądź je kontynuuje) i tytułuje się go rektorem.

Jak już zaznaczyliśmy, rzadziej natrafia się w tekstach naukowych czy publicystycznych na pozbywanie się dywizu z rzeczowników apozycyjnych o członach równorzędnych znaczeniowo¹⁹. Na przykład w wyrażeniu *wańka-wstańka* jako zestawieniu bliźniaczym paralelnym dźwiękowo powinien się pojawić łącznik (*wańka-wstańka*), gdyż człon *wstańka* nie występuje w słownikach samodzielnie, a został dodany do członu *wańka* wyłącznie dla oddania rymu (to samo zakończenie *-ańka*). Potocznie nazywa się tak ‘lalkę rosyjską o wypukłej i obciążonej podstawie, dzięki której po wychyleniu sama powraca do pionu’, a przenośnie kogoś, kto znalazł się w trudnej sytuacji, ale zawsze się podnosi²⁰.

Inne wyrażenie o członach równorzędnych paralelne dźwiękowo – *entliczek-pentliczek* – zapisywane jest od lat w słownikach nie z dywizem, lecz z przecinkiem (jako *entliczek, pentliczek*)²¹. Niewykluczone, że w przeszłości zasugerowano się zwrotem *Entliczek, pentliczek, czerwony stoliczek*,

¹⁵ Patrz: www.prezydent.pl/aktualnosci/zdjecia/galeria,404.html

¹⁶ „Fakt” z 11 lipca 2010 r.

¹⁷ Polska Agencja Prasowa z 6 lipca 2010 r.

¹⁸ Np. w komunikacie Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, w statucie Politechniki Krakowskiej czy na stronie internetowej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

¹⁹ A. Pawlicka, „*Wańka wstańka*”, „Wprost” nr 29 z 12–19 lipca 2010 r., s. 14–17.

²⁰ Patrz: *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów PWN*, red. J. Bralczyk, Warszawa 2006, s. 898; także *Wielki słownik ortograficzny PWN*, op. cit., s. 993.

²¹ Zastosowaliśmy się do tego jeszcze w *Wielkim słowniku ortograficznym PWN...*, op. cit., s. 178.

na kogo wypadnie, na tego bęc, w którym między członami *entliczek* i *pentliczek* występuje przecinek²². Zauważmy jednak, że zarówno forma *entliczek*, jak i *pentliczek* są tworami dość osobliwymi, niemającymi żadnego realnego znaczenia, którymi posługujemy się jedynie jako składnikami wyliczanki w zabawie dziecięcej. Owo zestawienie pojawiło się w wierszu Jana Brzechwy i tam zapisane zostało przez poetę z dywizem jako *entliczek-pentliczek* (tak samo *kaczka-dziwaczka* czy *kokoszka-smakoszka*)²³. Zasadne wydaje się więc pytanie, czy nie należy zrewidować normalnego ustalenia dotyczącego zapisywania tego wyrażenia (spotyka się bowiem obecnie potrójną pisownię: *entliczek*, *pentliczek*, *entliczek-pentliczek* i *entliczek-pentliczek*). Dzisiaj – po przemyśleniu problemu – pierwszy współautor tekstu zaproponowałby już zapis z dywizem.

Przykładów na nieuzasadnione pozbywanie się łącznika z zestawień bliźniaczych o członach równorzędnych istnieje zresztą o wiele więcej, np. *ojczyzna-polszczyzna*, *obiecanki-cacanki*, *gadka-szmatka* czy *kwiecień-plecień*. Pierwszego nie notują słowniki, trzy pozostałe trafiły wprawdzie do grupy haseł, ale jako dwa oddzielne wyrazy (*obiecanki* *cacanki*, *gadka* *szmatka*, *kwiecień* *plecień*)²⁴. „Skrzydlatego słowa” *ojczyzna-polszczyzna* (z łącznikiem) po raz pierwszy użył Julian Tuwim w wierszu „Zieleń”²⁵ i zapisał je z dywizem. Nie wiemy, dlaczego tytuł programu telewizyjnego Jana Miodka „*Ojczyzna polszczyzna*” i tytuły *Słownik ojczyzny polszczyzny* oraz *Ojczyzna polszczyzna dla uczniów* nie zawierały w omawianym wyrażeniu łącznika²⁶. Sformułowanie *obiecanka cacanka* w formie pluralnej wchodzi z kolei w skład starego frazeologizmu *Obiecanki cacanki, a głupiemu radość* (ironicznie o obietnicy rzucanej na wiatr, niepoważnej), który tradycyjnie oddawany był w druku bez łącznika. Choć w słownikach notowane są obydwa hasła (*obiecanka* ‘obietnica, na któ-

²² Zapis *entliczek*, *pentliczek* (z przecinkiem) podaje się również w *Słowniku języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1960, t. 2, s. 733; Warszawa 1964, t. VI, s. 237; *Uniwersalnym słowniku języka polskiego*, red. nauk. S. Dubisz, Warszawa 2003, t. 1, s. 837.

²³ Patrz: J. Brzechwa, *Sto bajek*, Warszawa 1958, rozdział „Gorzkie prawdy”: wiersz *Entliczek-pentliczek*, rozdział „Lata ptaszek”: *Kaczka-dziwaczka* oraz *Kokoszka-smakoszka*.

²⁴ *Wielki słownik ortograficzny PWN*, op. cit., s. 238, s. 581 i s. 666.

²⁵ Patrz: J. Tuwim, *Wiersze wybrane*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1986, s. 159–161: z tomu „Treść gorejąca” „Zieleń. Fantazja słowotwórcza”, cyt.: (...) *Nie wydziwiał i nie bierz mi za złe, / Że w podślowia tego świata wlażem, / Że się ziaren i źródeł dowiercam, / Że pobożny jestem Słowowierca, / Że po mojej ojczyźnie-polszczyźnie / Z różdżką chodzę, wiedzący, gdzie bryżnie / Strumień prawdy żywiący i żyzny / Z mojej pięknej ojczyzny-polszczyzny*.

²⁶ Trudno powiedzieć, dlaczego wydawcy dwóch książek Jana Miodka zdecydowali się na zapis *ojczyzna polszczyzna*. Być może zasugerowali się błędną pisownią tytułu programu telewizyjnego „Ojczyzna polszczyzna”... Patrz: J. Miodek, *Słownik ojczyzny polszczyzny*, Wrocław 2005; J. Miodek, *Ojczyzna polszczyzna dla uczniów*, Warszawa 1990.

rej spełnienie nie można liczyć', *cacanka* 'rzecz miła, przyjemna'²⁷), wydaje się, że w wyrażeniu *obiecanki cacanki* człon *cacanki* nie występuje w roli podrzędnej znaczeniowo w stosunku do członu *obiecanki*, a więc nie powinno się tego wyrażenia zaliczać do kategorii nominalnych o członach nierównorzędnych. Chodzi raczej o zestawienie bliźniacze paralelne brzmieniowo o elementach równorzędnych (znowu identyczne zakończenie *-canki* członów) i dlatego należałoby je zapisywać z łącznikiem (jako *obiecanki-cacanki*). Taki sam status powinno mieć, naszym zdaniem, inne wyrażenie: *gadka-szmatka*, w którym człon *szmatka* nie jest z pewnością bliższym określeniem wyrazu podstawowego *gadka*, lecz elementem dołączonym dla oddania rymu (tak jak człon *trawa* w zestawieniu paralelnym brzmieniowo *mowa-trawa*), a także *kwiecień-plecień*²⁸.

Wątpliwości niektórych użytkowników polszczyzny wywołuje też pisownia *Koziołek Matołek* (bez dywizu). Swego czasu Rada Języka Polskiego otrzymała pytanie w tej sprawie od nauczycielki języka polskiego, która skłaniała się ku pisowni z łącznikiem. Sekretarz RJP odpowiedziała, że „(...) elementy wyrażenia *Koziołek Matołek* nie mają charakteru równorzędnego. *Matołek* to nazwa własna, jednak nawiązująca do wyrazu pospolitego, co ma w zabawny sposób nawiązywać do lekkiego roztargnienia bohatera utworu Kornela Makuszyńskiego. Można więc uznać, że wskazuje na cechę desygnatu nazwanego *Koziołkiem*. (...)”²⁹. Tymczasem według nas całą rzecz można potraktować inaczej, tzn. uznać omawianą nazwę własną za zestawienie o członach równorzędnych paralelne dźwiękowo (to samo zakończenie *-olek*), a zatem zapisywać je z łącznikiem (jako *Koziołek-Matołek*)³⁰.

Tych kilka przykładów dobitnie pokazuje, jak trudny pozostaje omawiany przez nas problem ortograficzny. Tak jak nierzadko niesłusznie usuwa się łącznik z konstrukcji apozycyjnych mających niewątpliwie charakter zestawień o członach równorzędnych, tak samo zupełnie opacznie wstawia się go czasem do rzeczowników dwuelementowych o członach

²⁷ *Słownik języka polskiego*, op. cit., Warszawa 1958, t. I, s. 772; Warszawa 1963, t. V, s. 445.

²⁸ Nie ma w polszczyźnie literackiej samodzielnego wyrazu *plecień* w znaczeniu 'kapryśny miesiąc w roku'; występuje on wyłącznie w zestawieniu *kwiecień-plecień*, które ze względu na jednakowe zakończenie *-cień* powinno być zapisywane, naszym zdaniem, z łącznikiem. Na razie w *Wielkim słowniku ortograficznym PWN*, op. cit., s. 666 zostawiliśmy jednak pisownię bez łącznika.

²⁹ Patrz: http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=664:kozioek-matoek-&catid=44:porady-jzykowe&Itemid=58.

³⁰ Kiedy jednak w 1933 roku u Gebethnera i Wolffa w Warszawie ukazały się pierwsze dwie książki opowiadające o perypetiach mało rozumnego kozła, nosiły tytuł „120 przygód Koziołka-Matołka” oraz „Druga księga przygód Koziołka-Matołka”, a więc w nazwie *Koziołek-Matołek* widniał łącznik. Później jednak w nowych wydaniach przygód tytuł zapisano już bez łącznika jako *Koziołek Matołek*. Taki zapis znajdziemy właśnie w słownikach.

nierównorzędnych. Z pewnością do tych ostatnich należą *mina pułapka* (odrzućmy w tym momencie zarzut, że to pleonazm, gdyż każda *mina* jest *pułapką*) oraz *miasto ogród*. Wstawianie między człony tych zestawień dywizu wynika z błędnej interpretacji semantycznej owych określeń, zaliczania ich niesłusznie do grupy zestawień o członach równorzędnych, ale również z tego, że przez długi czas nie były one obecne w słownikach ortograficznych³¹. Nie ulega dla nas wątpliwości, że powinno się pisać bez łącznika nie tylko *mina pułapka*, ale także *bomba pułapka*, *samochód pułapka* czy *czołg pułapka*³², ponieważ we wszystkich tych zestawieniach człon *pułapka* – użyty przenośnie – pozostaje podrzędny w stosunku do członu podstawowego *mina*, *bomba*, *samochód*.

Za jedynie poprawny należałoby również uznać, według nas, zapis *miasto ogród* i *miasto twierdza*³³. *Miasto ogród* (także *osiedle ogród*) to koncepcja miasta (bądź osiedla satelickiego) oddalonego od centrów wielkich aglomeracji charakteryzującego się niską, luźną zabudową, a przede wszystkim znacznym udziałem terenów zielonych w ogólnej powierzchni miasta³⁴. Niewątpliwie człon *ogród* spełnia w tych wyrażeniach rolę dookreślającą, uszczegółowiającą człon główny *miasto* (*osiedle*), nie chodzi przecież o *ogród* w sensie dosłownym i o zestawienia o członach równorzędnych (że jest to i *miasto*, i *ogród*; i *osiedle*, i *ogród*). Identyczna zasada obowiązuje przy zapisie *miasto twierdza*, *miasto uzdrowisko* czy *miasto lokomotywa*; w zestawieniach tych człony *twierdza*, *uzdrowiska* i *lokomotywa* są podrzędne w stosunku do formy *miasto* (ta ostatnia użyta przenośnie). Rzecz jasna, odmiennie (z łącznikiem) należy pisać *miasto-państwo*, ponieważ w tym wypadku chodzi niewątpliwie o dwa człony równorzędne znaczeniowo³⁵. Pisownia bez łącznika dotyczy również wy-

³¹ Dopiero w *Wielkim słowniku ortograficznym PWN*, op. cit., s. 482, odnotowano hasło *miasto ogród*, pisownię *mina pułapka* zaś akceptuje M. Bańko w Internetowej Poradni Językowej PWN. Na pytanie internauty (-tiki?) „Czy zestawienia typu „mina pułapka”, „zamachowiec samobójca”, „samochód pułapka”, „spółka córka”, „kraje adresaci” itp. należy pisać z łącznikiem (pisownię z myślą nikt nie nagminnie stosuje prasa)”, odpowiada tak: „(...) W strukturach takich, jak cytowane, łącznika nie używamy, gdyż drugi człon jest w nich podrzędnikiem pierwszego. Z tego samego powodu nie piszemy np. Jan-Nowak, tylko Jan Nowak, nie piszemy Kubuś-Puchatek, tylko Kubuś Puchatek”; <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?kat=1&szukaj=kontekstach>.

³² Poprawiliśmy to w III wydaniu *Wielkiego słownika ortograficznego PWN*, op. cit., s. 138 i s. 832.

³³ *ibidem*, s. 482.

³⁴ Przykładem miasta ogrodu pozostaje Konstancin-Jeziorna, a oficjalnie tytułu *miasto ogród* używają Podkowa Leśna i Milanówek; patrz: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Miasto-ogr%C3%B3d>

³⁵ *Wielki słownik ortograficzny PWN*, op. cit., s. 482. *Miasto-państwo* to historycznie ‘miasto posiadające własną, niezależną administrację, sądy, kulturę i obyczaje’. Współcześnie za miasta-państwa uznaje się np. Hongkong czy Watykan.

rażeń *komisja matka*³⁶ i *matka Polka*, oddawanych często w druku błędnie jako *komisja-matka* i *matka-Polka*. Zapis *matka-Polka* (z łącznikiem) sugerowałby, że chodzi o 'matkę' i o 'Polkę' w jednej osobie (polskość i bycie matką są tu jednakowo ważne). Tymczasem sens jest inny: *matka Polka* to 'matka będąca Polką' (polskość zostaje podporządkowana funkcjom matki³⁷).

Stosunkowo często natrafia się na błędną pisownię *wywiad-rzeka*, *temat-rzeka*, *powieść-rzeka*. *Wywiad rzeka* to przecież swoista 'odmiana wywiadu, bardzo długiej rozmowy z kimś, kto na to zasługuje ze względu na nietuzinkowy życiorys, dokonania czy osiągnięcia' (człon *rzeka* ma tu oczywiście sens przenośny, jak np. człon *widmo* w zestawieniu *statek widmo*). Tak samo trzeba napisać *temat rzeka*³⁸ oraz *powieść rzeka*³⁹. Zwyczaj językowy wydawnictw naukowych bywa jednak często inny. Pisownię *wywiad-rzeka* czy *powieść-rzeka* (z łącznikiem)⁴⁰ stosuje *Słownik terminów literackich*, a ich autorzy i adiustatorzy tłumaczą, że owe zestawienia bywają już rozumiane nie jako doraźne połączenia wyrazowe, lecz nazwy określonych gatunków wypowiedzi. Tego rodzaju argumenty trudno uznać za przekonujące.

Ta sama ortograficzna kwestia odnosi się do wyrażenia *słowa klucze*⁴¹ przyjmującego czasem w druku nieuzasadnioną postać z łącznikiem *słowa-klucze* (a przecież człon *klucze* ma tu znaczenie przenośne). *Słowa klucze* to inaczej *słowa kluczowe* (*wyrazy kluczowe*, *wyrazy klucze*), czyli wyrazy bądź wyrażenia lub frazy charakterystyczne dla da-

³⁶ *Komisja matka* to 1. 'komisja proponująca listę kandydatów w wyborach' i 2. 'na zjazdach, konferencjach itp. komisja nadrzędna w stosunku do innych komisji zajmujących się zagadnieniami szczegółowymi'.

³⁷ Odpowiedź M. Bańki na pytanie internautki: „*Która pisownia jest poprawna: 1. »matka Polka«, 2. »matka-Polka« (ewentualnie »Matka«...)?*”; www.poradnia.pwn.pl/lista.php?id=1137. Warto pamiętać o tym, że w polskiej świadomości matka Polka funkcjonuje jako postać mitologiczna. Oto wiersz A. Mickiewicza „Do matki Polki” napisany w 1830 r.: (...) *O matko Polko! źle się twój syn bawi! / Kłękni przed Matki Bolesnej obrazem / I na miecz patrzaj, co Jej serce krwawi: / Takim wróg piersi tuwe przeszyje razem!*

³⁸ *Temat rzeka* to inaczej 'temat, historia, opowieść niesłuchanie interesująca, ale wielowątkowa, długa'.

³⁹ *Powieść rzeka* to 'zbiorek cykl powieści ze sobą powiązanych poprzez wspólnych bohaterów i wydarzenia fabularne'.

⁴⁰ Czyżby znowu istniał problem z odróżnieniem pisowni *powieść-reportaż* (z łącznikiem, gdyż obydwa człony są równorzędne; to *powieść* będąca równocześnie *reportażem*, np. „Heban” Ryszarda Kapuścińskiego) i pisowni *powieść rzeka* (bez łącznika)?

⁴¹ Zob. np. tytuł książki J. Baudrillarda *Słowa klucze*, tłum. S. Królak, Warszawa 2008. Warto dodać, że termin *słowo kluczowe* (*słowa kluczowe*) występuje też w informatyce; jest to 'rozkaz, instrukcja lub deklaracja w programie komputerowym'; z kolei w teorii informacji *słowo klucz* ułatwia klasyfikację treści przez osoby pracujące w bibliotekach naukowych.

nego tekstu lub autora, stylu, gatunku czy prądu itp., pojawiające się z częstotliwością większą niż przeciętna, łączące się nierzadko w łańcuchy skojarzeniowe. Blisko spokrewniony z pojęciem *słowa klucze* czy *wyrazy klucze* pozostaje termin *wyrazy tematyczne*, które to określenia wprowadził do obiegu międzynarodowego przeszło pół wieku temu francuski semiotyk i językoznawca Pierre Guiraud. Niestety, zestawienie *słowa-klucze* (z łącznikiem) spotyka się dość często. W redakcji „Języka Polskiego”, która przez długie lata stosowała taką ortografię, powoływano się na zapis z dywizem w *Encyklopedii języka polskiego*⁴², w *Słowniku terminów literackich*⁴³ oraz w tomie *Współczesny język polski w Encyklopedii kultury polskiej XX wieku*⁴⁴. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że nieuzasadniony łącznik do omawianego zestawienia o członach nierównorzędnych wprowadził do literatury językoznawczej blisko pół wieku temu Kazimierz Wyka, kiedy przedstawiał metodę Pierre’a Guirauda⁴⁵. Być może powodem utrzymywania pisowni *słowa-klucze* (z łącznikiem) w licznych tekstach naukowych poważnych wydawnictw książkowych i artykułach publicystycznych jest również to, że słowniki ortograficzne i słowniki poprawnej polszczyzny długo nie zamieszczały hasła *słowa klucze*. Nie znalazło się ono w szesnastu wydaniach (ostatnie w 1993 roku) *Słownika ortograficznego języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka, nie ma go i obecnie w wielu nowych słownikach i leksykonach.

Na koniec naszych rozważań o zawilosciach w zapisywaniu rzeczowników apozycyjnych przytoczmy przykłady innych zestawień o członach nierównorzędnych znaczeniowo:

akcja marzenie (sport.), *artysta wirtuoz*, *autobus widmo*, *bank gigant*, *bokser rencista* (sport.), *brat bliźniak*, *córka jedynaczka*, *czapka niewidka*, *człowiek instytucja*, *człowiek legenda*, *człowiek orkiestra*, *członek założyciel*, *decyzja symbol*, *dług widmo*, *doktorant rygorozant*, *dziecko włóczęga*, *dziewczyna cud*, *filmowiec dokumentalista*, *firma widmo*, *flaga gigant*, *gol kuriozum*, *informacja źródło*, *jajko niespodzianka*, *gazeta tabloid*, *huta kolos*, *językoznawca preskrytywista*, *kapłan legenda*, *kardynał kamerling*, *katedra matka*, *klasa biznes*, *kobieta anioł*, *kobieta wampir*, *kołnierzyk golf*, *komisja matka*, *kraj adresat*, *kredyt chwilówka*, *królowa matka*, *książka podręcznik*, *lekarz cudotwórca*, *lekarz orzecznik*, *ludzie nietoperze*, *malarz batali-*

⁴² Pod red. S. Urbańczyka i M. Kucalę, wyd. III, Wrocław–Warszawa–Kraków 1999.

⁴³ Pod red. J. Sławińskiego, wyd. II, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1988.

⁴⁴ Pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław 1993.

⁴⁵ Patrz: K. Wyka, *Słowa-klucze*, [w:] *Stylistyka polska. Wybór tekstów*, Warszawa 1973, PWN, wybór, opracowanie i wstęp E. Miodońska-Brookes, A. Kula-wik, M. Tatara, s. 153–167.

*sta, mecz horror, miasto gospodarz, muzyk legenda, muzyk amator, nauczyciel bibliotekarz, nauczyciel stażysta, naukowiec pirat*⁴⁶, *ojciec dyrektor*⁴⁷, *ojciec premier*⁴⁸, *okręt widmo, ornitolog amator, państwo sukcesor, papużki nierozłączki, pies przewodnik*⁴⁹, *pies włóczęga, pilot oblatywacz, pisarz noblista, piec gigant, pizza gigant, poeta noblista, Polak katolik, polka galopka, poseł sprawozdawca, proces widmo, profesor ikona, redaktor instytucja, samochód chłodnia, salsa rueda*⁵⁰, *slalom gigant, słownik matka, słowo neologizm, sportowiec legenda, spółka córka*⁵¹, *spółka matka, stadion historia, statek cysterna, strażak ochotnik, tango milonga*⁵², *tenisista amator, trener selekcjoner, trener nieudacznik, uczeń prymus, wagon cysterna*⁵³, *wagon platforma,*

⁴⁶ *Naukowiec pirat* ściąga książki – tak brzmiał tytuł rozmowy I. Rakowskiego-Kłosa z dr. P. Grabarczykiem, filozofem z UŁ; wyrażenie *naukowiec pirat* słusznie zaliczone zostało przez autora i redakcję do zestawień nierównorzędnych znaczeniowo; patrz: „Gazeta Wyborcza” z 14–15 lipca 2012 r. s. 31.

⁴⁷ Np. o ojcu T. Rydzyku.

⁴⁸ Np. o premierze D. Tusku; patrz: „Newsweek” nr 29 z 16–22 lipca 2012 r., s. 1.

⁴⁹ Tak: *Wielki słownik ortograficzny PWN*, op. cit., s. 657. A jeszcze W. Doroszewski używał pisowni z łącznikiem *pies-przewodnik*, *O kulturę słowa*, Warszawa 1964, t. I, s. 724.

⁵⁰ *Rueda* to specyficzny sposób tańczenia salsa, w którym tancerze ustawieni parami w kręgu powtarzają figury za prowadzącym.

⁵¹ Błędna pisownia *spółka-córka* znalazła się w jednym z tekstów tygodnika „Polityka” – A. Grzeszak, *Z nieba na ziemię*, „Polityka” nr 28 (2866) z 11–17.07.2012 r. O poprawnym zapisie *spółka córka* tak pisze M. Bańko w Internetowej Poradni Językowej: *Zgodna z zasadami pisowni jest „spółka córka”. Brak dywizu wynika stąd, że drugi człon jest określeniem pierwszego, por. analogicznie „rzeka Wisła”. Pisownia „spółka-córka” sugerowałaby, że mamy do czynienia ze swoistą biznesowo-biologiczną hybrydą, w połowie „spółką”, w połowie „córką”, albo że pierwszy człon jest określeniem drugiego, jak to ma miejsce w „sex-shopach”*; patrz: <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?id=8065>

⁵² Patrz: M. Malinowski, *Co to są „butonierka”, „prząśniczka” i człon „milonga” w nazwie pewnego tanga*, [w:] *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, red. M. Kita, Katowice 2008, s. 311–321. W zestawieniu *tango milonga* chodzi o wyraz pospolity (*ta*) *milonga* oznaczający ‘szybszy rodzaj tanga, któremu towarzyszą figury taneczne, a czasem śpiew’. Pozostaje on członem podrzędnym w stosunku do członu *tango*; tak: *Wielki słownik poprawnej polszczyzny...*, op. cit., s. 1165.

⁵³ W. Doroszewski opowiadał się za pisownią *wagon-cysterna*, *O kulturę słowa*, Warszawa 1968, t. 2, s. 374–375), tłumacząc, że chodzi o ‘pojazd, który ma pewne cechy wagonu i pewne cechy cysterny’. Nie była to chyba trafna definicja. *Wagon cysterna* to ‘rodzaj cysterny poruszającej się po torach, zwykle dołączany do wagonów o innym przeznaczeniu’, np. *wagonów platform*, *wagonów wapiarek*, *wagonów węglarek*, stanowiących skład pociągów towarowych. Jedynie uzasadniona jest więc pisownia bez dywizu *wagon cysterna*, tak jak *statek cysterna*, *statek przetwórnia* (patrz *Wielki słownik ortograficzny PWN...*, op. cit., s. 165; reguła [135], s. 62, oraz S. Jodłowski, W. Taszycki, *Słownik orto-*

*wąż grzechotnik, wiadomości śmieci*⁵⁴, *wdowa miliarderka, zamek zabytek*⁵⁵, *zupa krem, żołnierz powstaniec, żołnierz tułacz*⁵⁶.

Warto dodać, że w rzeczownikach złożonych z dwóch członów znaczeniowo nierównorzędnych może się jednak czasem pojawić łącznik, ale wyłącznie wtedy, gdy dochodzi do metatezy, tzn. w celach ekspresywnych zostaje zmieniony szyk wyrazów, np. *bystrzak-uczeń, cud-dieta, herod-baba, gapa-pies, klasa-kobieta, przylepa-córcia, zuch-chłopiec, żyleta-obraz*⁵⁷. Normalnie pisze się, rzecz jasna, bez łącznika: *uczeń bystrzak, dieta cud*⁵⁸, *baba herod, pies gapa, kobieta klasa, córcia przylepa, chłopiec zuch, obraz żyleta*.

Podsumowując, skłaniamy się ku stanowisku, że jedną z przyczyn uchybień występujących w omawianym zakresie jest niewystarczająca świadomość autorów na temat tego, czym są rzeczowniki apozycyjne o członach równorzędnych, a czym tego typu formacje o członach nierównorzędnych znaczeniowo. Wydaje się, że wstawianie łącznika do zestawień o członach nierównorzędnych pozostaje często zwykłą manierą albo upodobaniem autorów⁵⁹. Nie ułatwia sprawy hołdowanie tradycji przez leksykografów, czyli zamieszczanie w kolejnych wydaniach słowników ortograficznych nieuzasadnionej pisowni bez dywizu wielu rzeczowników apozycyjnych o członach równorzędnych (np. *z dziada pradziada, gadka szmatka, entliczek pentliczek*). Sądzimy, że warto by w przyszłości włączać do leksemów słownikowych w większej liczbie niż obecnie przykłady poprawnego zapisywania rzeczowników bliźniaczych o członach równorzędnych i nierównorzędnych, tak by w razie wątpliwości dało się natychmiast jednoznacznie rozstrzygnąć ową niełatwą – jak widać – ortograficzną kwestię.

graficzny i przepisy pisowni polskiej, Warszawa 1980, reguła [64] Zestawienia typu: *artysta malarz, lekarz dentysta* (bez łącznika), s. 57.

⁵⁴ W ofercie Microsoft Office Outlook 2007 widnieje wśród folderów osobistych folder o nazwie *wiadomości-śmieci* (zapisany z łącznikiem). To oczywiście błąd, powinno być *wiadomości śmieci*, ponieważ człon *śmieci* (użyty przenośnie) informuje nas o 'rodzaju informacji', jest podrzędny w stosunku do członu nadrzędnego *wiadomości*.

⁵⁵ Pisze się *zamek zabytek*, ponieważ obydwa człony są tu znaczeniowo nierównorzędne. Określenie *zamek zabytek* należy rozumieć w ten sposób, że chodzi o 'wyjątkową budowlę zaliczoną przez historyków i konserwatorów do zabytków'.

⁵⁶ Niepoprawna pisownia *żołnierz-tułacz* znalazła się [w:] J. Krzyżanowski, *Mądrej głowie dość dwie słowie. Trzy centurie przysłów polskich*, Warszawa 1960, t. I, s. 411.

⁵⁷ Patrz: *Wielki słownik ortograficzny PWN*, op. cit., s. 86.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 157.

⁵⁹ Zdaniem S. Jodłowskiego, błędnie pisali m.in. C. K. Norwid, S. Wyspiański, J. Kasprzowicz i W. Orkan, patrz tegoż, *Losy polskiej ortografii...*, op. cit., s. 129. I dzisiaj niektórzy współcześni autorzy tekstów naukowych nie przyjmują do wiadomości, że należy pisać *słowa kluczowe*...

About difficulties with spelling appositional compounds

Summary

Despite unambiguous normative recommendations related to spelling noun compounds with coordinate and non-coordinate elements provided for in the descriptive part of orthographic dictionaries of Polish, it is still problematic for a considerable number of users of Polish, including specialists (authors of academic publications, columnists, etc.). This is reflected in various errors occurring in texts, consisting in unjustified insertion of a hyphen between the non-coordinate elements of a two-element noun (e.g. *prezydent-elekt*, *słowa-klucze*) or its removal from classic nominal structures with coordinate elements (e.g. *wańka wstańka*, *ojczyzna polszczyzna*, *pomnik głąz*). In numerous cases, the cause of such a choice on the part of authors is their insufficient knowledge about the applicable rule as well as the semantic aspect of compound nouns that is at times difficult to determine in an unambiguous manner and the primacy of one element over the other. It seems that the discussed issue is worth devoting more space in dictionaries in the future, i.e. entries should be accompanied with spelling examples of compound nouns.

trans. Monika Czarnecka

Józef Porayski-Pomsta
(Uniwersytet Warszawski)

JĘZYK FRANCUSKI W „LALCE” BOLESŁAWA PRUSA

1. JĘZYK FRANCUSKI W POLSCE. KILKA SŁÓW O WPŁYWACH FRANCUSZCZYZNY NA JĘZYK POLSKI

Historia kontaktów językowych polsko-francuskich liczy kilka wieków. II połowa XIX wieku – okres, na który przypada fabuła „Lalki” Bolesława Prusa – stanowi pewien istotny fragment tych kontaktów. Ich początek sięga wieku XVI. Znajomość języka francuskiego w Polsce zaczęła się szerzyć w II połowie XVII wieku, w okresie panowania Władysława IV i Jana Kazimierza oraz Jana III Sobieskiego – głównie wśród członków arystokracji. Moda na francuszczyznę przysła pod koniec okresu saskiego i czasów panowania Stanisława Leszczyńskiego, czyli w I połowie XVIII wieku [por. Klemensiewicz 1976, 346]. Moda ta różnie była oceniana przez współczesnych i potomnych. Pamiętamy krytykę i wręcz ośmieszanie powierzchownej galomanii przez polską literaturę oświeceniową, ale też warto przytoczyć sądy dwóch wybitnych Polaków tego okresu, wyjaśniających tak ogromne zainteresowanie językiem i kulturą francuską w tamtym czasie. Adam Kazimierz Czartoryski¹ o uroku francuszczyzny i modzie na nią w XVIII w. powiedział: „(...) trudno było ciekawym z natury Polakom a do naśladowania skłonny, nie chwycić się mowy kraju tego, w którym mody, ludzkość, grzeczność i nauki prym zawsze w Europie brały”², założyciel Collegium Nobilium – Stanisław Konarski, który zapewnił językowi francuskiemu i literaturze francuskiej w swojej uczelni przodujące miejsce – wyraził ważne zdanie, dobrze określające stosunek polskich myślicieli tego okresu do języka francuskiego: „*Cette langue est pour nous ce que langue grecque était pour les Romains*”³ [za: Klemensiewicz 1976, 578].

¹ Ten sam autor jednak kilkakrotnie krytycznie wypowiadał się na temat cudzoziemszczyzny [por. Klemensiewicz 1976, 579 i 581].

² Jw., s. 581; tłum. własne – JPP.

³ Polskie znaczenie: „Ten język jest dla nas tym, czym greka dla Rzymian” [tłum. własne – JPP].

Ta niezwykła moda na francuszczyznę zaczyna stopniowo mijać dopiero pod koniec II połowy XIX w. [por. Klemensiewicz 1976, 581], mimo to język francuski pozostaje ciągle drugim – po rosyjskim – językiem obcym używanym w zaborze rosyjskim do czasu odzyskania niepodległości w 1918 roku [Walczak 1999, 247–249].

Bardzo interesujące spostrzeżenia na temat roli języka francuskiego w II połowie XIX wieku i w I połowie XX wieku formułuje Danuta Buttler. Mianowicie, pisząc o ogromnych zmianach w leksyce II połowy XIX w., w związku z doniosłymi zmianami społecznymi, gospodarczymi i kulturalnymi, badaczka zwraca uwagę, że w tym czasie powstała znaczna liczebnie warstwa leksykalna – polska terminologia naukowa i techniczna. Rosnące zapotrzebowanie na nowe nazwy – pisze Danuta Buttler – polszczyzna zaspokajała zarówno poprzez tworzenie nowych formacji słowotwórczych, opartych na wyrazach rodzimych, jak i przez zapożyczenia z języków obcych.

Skład tej grupy jest wiernym odzwierciedleniem tendencji dziewiętnastowiecznej polszczyzny w zakresie zapożyczenia wyrazów. Zespół najliczniejszy stanowią bezpośrednie pożyczki łacińskie, jednocześnie porównanie nowszych latynizmów zawartych w *Słowniku Wileńskim* i w *Słowniku Warszawskim* przekonywająco potwierdza tezę o stopniowym cofaniu się wpływów łacińskich w ciągu XIX w. (...). Wśród innowacji II połowy XIX w. (...) wzrasta wyraźnie liczba zapożyczeń sztucznych – słów opartych na łacińskim bądź greckim materiale morfologicznym, ale utworzonych na gruncie języków nowożytnych (...), zwłaszcza hybryd grecko-łacińskich, tak typowych w zakresie internacjonalizmów terminologicznych (...). Przede wszystkim jednak w II połowie w. XIX zaznacza się szybki wzrost liczby zapożyczeń z języków nowożytnych, głównie francuskiego i niemieckiego, u schyłku zaś tego okresu – także angielskiego (...)" [Buttlerowa 1974, 98–99].

W innym opracowaniu badaczka ta przypomina dość powszechnie znany fakt, że w okresie dwudziestolecia międzywojennego „Na podstawie słownictwa obcego, francuskiego kształtuje się np. polska terminologia dyplomatyczna (...) i wojskowa (...). Pochodzenia francuskiego jest także znaczna część leksyki intelektualnej używanej bezpośrednio po pierwszej wojnie światowej. Zapożyczenia francuskie są szczególnie znamienne dla publicystyki tego okresu (...)” [Buttler 1982, 58].

Jak ogromny język francuski miał wpływ na polszczyznę, świadczy choćby liczba zapożyczeń leksykalnych z tego języka we współczesnym języku polskim. W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* pod red. S. Dubisza (USJP 2003) ogólna liczba haseł, opatrzonych kwalifikatorem *fr.* (= francuski) wynosi – według moich obliczeń – 4626, co stanowi około 28% wszystkich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym języku polskim [por. Porayski-Pomsta, 2006]. Większość zapożyczeń – 4447 haseł odnotowanych w USJP – jest zasymilowana w systemie języka polskiego, tzn. ich formy gramatyczne, wymawianiowe i pisowniowe są przystosowane do systemów gramatycznego, fonologicznego i graficznego języka polskiego. Są to rzeczowniki (3053), czasowniki (458) i przymiotniki (406).

2. JĘZYK FRANCUSKI W „LALCE”. ZAPOŻYCZENIA Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO

„Lalka” to powieść Bolesława Prusa najbardziej związana z Warszawą. Przedstawia jednak nie tylko Warszawę i – skupiając się na latach 80. XIX wieku – nie ogranicza się tylko do tego okresu, lecz poprzez historię swoich bohaterów obejmuje niemal całe XIX stulecie. „Lalka” – jak pisze Zygmunt Szweykowski – daje przekrój obrazu społecznego: „W mieście – zwraca uwagę Szweykowski – krzyżują się wyraźnie interesy wszystkich warstw, które się tu też skupiają, dając w przekroju całość obrazu społecznego” [Szweykowski 1972, 152]. W innym miejscu dodaje: „(...) w utworze występują trzy pokolenia (...), powieść [obejmuje] wszystkie warstwy społeczeństwa polskiego oraz [zahacza] o życie innych narodów” [Szweykowski 1972, 185].

Ten przekrój społeczny Prus przedstawia nie tylko przez opis ludzi i miejsc oraz działania bohaterów „Lalki”, ale także poprzez język. W „Lalce” są reprezentowane – poza językiem polskim, zróżnicowanym z dużym wycuciem pod względem środowiskowym – jeszcze języki: rosyjski, który jednak – może trochę wbrew oczekiwaniom – nie dominuje w powieści; ma się wrażenie, jakby język ten został przez autora specjalnie gdzieś schowany (ogranicza się do przyjaciela Stanisława Wokulskiego – Suzina oraz scen w sądzie); takie ograniczenie funkcji języka rosyjskiego wyraźnie ociepla stosunek do samego języka, który nie jest tu postrzegany jako język zaborcy, lecz jako jeden z języków zróżnicowanej społecznie i językowo Warszawy; niemiecki – język mieszczaństwa pochodzenia głównie niemieckiego i żydowskiego; jidysz – język żydowskich mieszkańców Warszawy; francuski i włoski – język arystokracji; angielski – język arystokracji i bogatego mieszczaństwa. Francuskiemu i angielskiemu przypada w powieści rola szczególna – i to nie tylko w warstwie romansowej, ale także ideologicznej: w warstwie romansowej język angielski staje się przyczyną przełomu w zachowaniu głównego bohatera powieści Stanisława Wokulskiego; w warstwie ideologicznej natomiast jest zapowiedzią głębokich zmian ekonomicznych na ziemiach polskich zgodnie z ogólnym trendem rozwojowym.

Język francuski jest językiem salonów arystokratycznych Warszawy. Mimo że poza językiem polskim jest najlepiej reprezentowany w powieści, całe partie dialogowe są niekiedy prowadzone w tym języku, w tym języku pisane są też listy (język włoski pojawia się raczej marginalnie na kartach powieści), ma się wrażenie, jakby był językiem schodzącym, dekadencckim, tak jak jego nosiciele, przedstawiciele warstwy arystokratycznej. Rywalem francuskiego staje się angielski – język wchodzący. W powieści odgrywa stosunkowo niewielką rolę, jego funkcja została ograniczona zasadniczo do warstwy romansowej, ale – znowu ma się wrażenie – że jest to język nowych, zapowiadanych w powieści, możliwości i zmian ekonomicznych i społecznych. Język angielski jest modny,

co podkreśla Prus, np. kiedy panna Izabela myśląc, ocenia Wokulskiego: „I jak on nic nie rozumie po angielsku, nie ma wyobrażenia o języku, który jest modnym!...” (s. 283).⁴

Stanisław Wokulski – główny bohater „Lalki” – jest poliglotą. Jest to ważna informacja z punktu widzenia nie tylko charakterystyki warstwy romansowej powieści, ale także warstwy ideologicznej. Na pewno włada – oprócz języka polskiego – rosyjskim i francuskim. Można sądzić, że zna też niemiecki. Znajomość języków pozwala mu na swobodne poruszanie się po Europie i prowadzenie rozmów zarówno w interesach, jak i rozmów w kwestiach towarzyskich i naukowych. Angielskiego – jak pamiętamy – zaczyna się uczyć, kiedy zauważa, że konwersacje prowadzone przez pannę Izabelę Łecką z panem Starskim w języku angielskim nie są wcale niewinne. Uczy się zresztą angielskiego szybko i skutecznie, co tylko potwierdza jego duże doświadczenie w tym zakresie.

Wrażliwość Bolesława Prusa na zróżnicowanie językowe postaci występujących w powieści jest dzisiejszym czytelnikom „Lalki” bardzo bliska. Chciałoby się powiedzieć, że jest to wrażliwość bardzo nowoczesna. Autor charakteryzuje postaci poprzez język, którym mówią. Stylizacja językowa jest głęboka. Wyraża się ona nie tylko w warstwie leksykalnej, ale także w składni i stylu wypowiedzi bohaterów. Ważną rolę odgrywają w tym wypadku wyrazy, wyrażenia i zdania obcojęzyczne.

Język francuski odgrywa w „Lalce” – jak o tym była mowa – rolę szczególną. Z tym językiem jest związana legenda napoleońska, która, aczkolwiek bardzo osłabiona w powieści, gdyż ogranicza się tylko do „Pamiętnika Starego Subiekta”, to jednak jest ciągle żywa. Wiąże się z nią historia walk o wolność naszą i waszą. Można sądzić, że język francuski, choćby dlatego, że nie jest językiem zaborców, jest językiem bliskim Polakom [por. Klemensiewicz 1976, 581; Walczak 1995].

Jak wspomniałem, w „Lalce” w języku francuskim są prowadzone całe dialogi i pisane są listy. Dowiadujemy się tego na ogół z komentarzy narratora, np. „Wtem ktoś potracił Wokulskiego. Był to baron Krzeszowski. Błady z gniewu zbliżył się do powozu i wyciągając rękę do panny Izabeli, zawołał po francusku: – Cieszę się, kuzynko, że twoi wielbiciele triumfują... Przykro mi tylko, że na mój koszt...” (s. 260). Po francusku pisze listy do panny Izabeli hrabina Karolowa (s. 68). Lekture panny Izabeli są w języku francuskim: najnowsza powieść Zoli *Une page d'amour*, *Le Moniteur de la Mode*. Książka do nabożeństwa też jest w języku francuskim. Panna Izabela czyta z niej modlitwy *Acte de résignation*⁵ – przytoczone zostają obszernie fragmenty tej modlitwy w języku francuskim: *Que votre nom soit béni à jamais, bien qui avez voulu*

⁴ Wszystkie przykłady z: B. Prus, 2010, *Lalka*, Wyd. „Zielona Sowa”, Kraków.

⁵ *Acte de résignation* – akt poddania się woli bożej.

*m'éprouver par cette peine*⁶ oraz *et attendre en paix votre divin secours*⁷ (s. 65–67).

W tekście «Lalki» są też wyrazy-cytaty i wyrażenia-cytaty francuskie: *ah, ça; adieu; à propos; cher cousin; merci; merci, monsieur; n'est-ce pas?; s'il sous plaît; je suppose que oui; m'rchand d'habits*⁸ 'handlarz odzieżą'; *exposition; trois franc*, które pojawiają się najczęściej jako wyrażenia charakteryzujące postaci, np. *n'est-ce pas?; s'il sous plaît; je suppose que oui*, odnoszące się do postaci przesadnie eleganckiego fryzjera, który przychodzi do Wokulskiego, inne zaś mają wywołać określoną atmosferę miejsca, np.: *m'rchand d'habits; exposition; trois franc*; jeszcze inne charakteryzują samą wypowiedź – odnosi się to zwłaszcza do wypowiedzi przedstawicieli arystokracji.

Dla oddania kolorytu i topografii Paryża pojawiają się nazwy gazet: *Figaro*, tytuły przewodników po mieście: *Guide Parisien*, a zwłaszcza nazwy ulic, placów, zaułków i budowli: *rue St Fiacre, rue du Sentier, rue Poissonnière*, ulica *Rivoli, Trocadéro*, brama *St. Denis*, teatry *Gymnase* i *Variétés*, *Grand Hôtel, Notre-Dame*, wieża *St. Jacques, Louvre, Cluny*, cmentarze *Montmartre* i *Montparnasse*, kawiarnie *de la Rotonde* i *du Grand Balcon*, *Hôtel des Invalides, Palais Royal, Institut de France*, bulwar *St. Germain*. Część nazw topograficznych Paryża odnotowana została po polsku, np. *Pola Elizejskie, Pałac Luksemburski, Szkoła Medyczna*, co świadczy o dobrym przyswojeniu tych nazw w języku polskim.

Dla oddania atmosfery Paryża pojawia się nawet piosenka zapisana po francusku, śpiewana przy akompaniamencie arfy przez jakiegoś ulicznego tenora.

Przykłady dobrze odzwierciedlają rolę języka francuskiego nie tylko w „Lalce”. Świadczą też one o tym, że czytelnicy „Lalki” dobrze znali ten język – autor ma świadomość znajomości języka francuskiego przez swoich czytelników i nie boi się, że pojawiające się cytaty i wtręty z języka francuskiego będą stanowiły barierę w odbiorze powieści.

Szczególną jednak rolę w utworze Bolesława Prusa odgrywają zapożyczenia z języka francuskiego przyswojone dobrze przez polszczyznę; wydaje się, że często odczuwane są już jako wyrazy rodzime. Tych zapożyczeń na kartach powieści jest bardzo dużo. Oto niektóre przykłady (znaczenia podaję na podstawie *Słownika języka polskiego* pod red. Jana Karłowicza, Adama Kryńskiego i Władysława Niedźwiedzkiego, tzw. *Słownika warszawskiego* [SW] – słownika z epoki bliskiej „Lalce”):

awantura (fr. *aventure*) 1. 'przygoda, osobliwe zdarzenie, przypadek, historia'; 2. 'burda, kłótnia, scena, heca, chryja, skandal, afera, zajście,

⁶ *Que votre nom...* – Niech imię Twoje będzie błogosławione na wieki, mimo że chciałeś mnie doświadczyć przez to cierpienie.

⁷ *Et d'attendre en paix* – I oczekiwać w pokoju Twej boskiej pomocy.

⁸ Forma zniekształcona, naśladowująca wymowę paryską.

breweria'; 3. praw. 'ostrzeżenie, zawiadomienie'; w „Lalce” występuje w znaczeniu 1., por.:

[Rzecki] Chciał wstać spokojnie, bez awantur, ale że chłodne nogi i nieco zeszytywniałe ręce nie okazywały się dość uległymi jego woli, więc zrywał się nagle, wyskakiwał na środek pokoju i rzuciwszy szlafmycę, biegł pod piec do wielkiej miednicy (...). (rozd. II, s. 13)

bagatela *fr. bagatelle* 1. 'fraszka, drobiazg, małostka, bajka, błahostka, głupstwo, maleństwo, fatalaszek'; 2. muz. 'krótka, lekka kompozycja'; wyraz jest używany w „Lalce” przede wszystkim jako partykuła (to znaczenie nie zostało odnotowane w SW), por.:

1. „(...) Zmonitować rymarza za nieodesłanie walizek... Bagatela!... Napisać list do Stasia... Bagatela!...”. (II bagatela) (rozd. II, s. 14)

2. [Rzecki] robił przegląd towarów w gablotkach i szafach. „Spinki, szpilki, portmonety... dobrze... Rękawiczki, wachlarze, krawaty... tak jest... Laski, parasole, sakwojaże... A tu – albumy, neseserki (...) Dlaczego ten wazon odwrócili?... Z pewnością... Nie, nieuszkodzony... Lalki z włosami, teatr, karuzel... Trzeba jutro postawić w oknie karuzel, bo już fontanna spowszedniała. Bagatela!” (rozd. II, s. 14)

branża // **bransza** *fr. branche* 'gałąź, specjalność, sfera'; w „Lalce”, która w tym wypadku jest cytowana przez autorów SW, w znaczeniu 'gałąź, specjalność', por.:

I z tej branży przerzucił się do galanterii? (rozd. I, s. 9)

bufet *fr. buvette* przez nm. Büffet 1. 'kredens, szafa, na przybory stołowe', 2. 'stół zastawiony przekąskami i trunkami', 3. 'pokój, gdzie rozdają albo sprzedają jedło i napoje (na balach, w teatrze, w restauracji'; w „Lalce” w znaczeniu 2.; por.:

[Wokulski] W dzień służył gościom przy bufecie i prowadził rachunki (...). (rozd. I, s. 10)

butelka *fr. bouteille*, *śr.łac. buticula* 1. '<<naczynie szklane do piwa, wina, flaszka>>', 2. przen. '<<wino, napój wyskokowy, trunek>>'; w „Lalce” wznacz. 1. I 2., por.:

Józiu, przynieś no jeszcze piwa. A która to butelka? (rozd. I, s. 8)

galanteria *fr. galanterie* 1. 'wykwintność obyczajów, manier, ogląda, gładkość światowa, elegancja w obejściu, grzeczność ujmująca, kokieteria, zalotność, 2. 'komplement, duser, grzeczność', 3. 'ozdoby, artykuły szyku, cacka wykwintne; sklep z galanterią'; w „Lalce” występuje w znaczeniu 3.: 'sklep z galanterią' oraz w znaczeniu nieodnotowanym przez SW: branża, gałąź handlu, por.:

I z tej branży przerzucił się do galanterii? (rozd. I, s. 9)

karuzel // **karuzela** *fr. carrousel* 1. 'dawne igrzysko rycerskie, naśladowujące turniej średniowieczny, a polegające na gonitwach, trafianiu do celu', 2. 'konie drewniane oraz ławki, umocowane na rodzaju kieratu i obracające się z nim naokoło, podczas zabaw ludowych', 3. karuzel okrętowy 'zabawa na statkach masztowych, kołyszących się podczas

jazdy za pomocą specjalnego mechanizmu’, 4. karuzel elektryczny ‘przyrząd do doświadczeń z elektrycznością’; w „Lalce” jest użyty w znaczu. 2. oraz w znaczeniu nieodnotowanym przez SW jako ‘zabawka mechaniczna z nakręcaną sprężyną, obracająca się dookoła’; stosowane formy oboczne: *karuzela* i *karuzel*, por.:

[Rzecki] robił przegląd towarów w gablotkach i szafach. „Spinki, szpilki, portmonety... dobrze... Rękawiczki, wachlarze, krawaty... tak jest... Laski, parasole, sakwojaże... A tu – albumy, neseserki (...) Dlaczego ten wazon odwrócili?... Z pewnością... Nie, nie-uszkodzony... Lalki z włosami, teatr, karuzel... Trzeba jutro postawić w oknie karuzel, bo już fontanna spowszedniała. Bagatela! (rozd. II, s. 14)

To tylko wybrane przykłady. Tych pożyczek leksykalnych jest jednak znacznie więcej: *aferzysta*, *afront*, *agent*, *aklimatyzacyjny* [„ogród aklimatyzacyjny” = ogród zoologiczny – rozdz. VII, s. 86], *akompaniować* ‘towarzyszyć na instrumencie, grając’, *algierka* ‘obszerne męskie ubranie, często podbite futrem’, *angażować się*, *anyżówka* ‘rodzaj alkoholu’, *aktor / aktorka*, *arogancki* („arogancki ton” – o Mraczewskim, rozdz. VIII, s. 115), *awanturnik*, *baron*, *baronowa*, *bilet / bilecik* („wonny bilecik”), *biuro*, *blagować*, *blondyn*, *bonapartyzm*, *brąz* („brązowe popiersie Napoleona”), *brelok*, *broszura / broszurka*, *brunet*, *buduar*, *bukiet*, *bulwar*, *cywilizacja*, *dama*, *departament* („departament mózgu”), *desperacja* („desperacja w sercu”), *donżuan*, *dynastia*, *ekwipaż*, *epuzer* ‘starający się o rękę’, *elegancki* (Florentyna o Wokulskim: „No, elegancki on nie jest” – rozdz. VI, s. 74), *emerytura*, *energia* (Łęcki o Wokulskim) „szalonej energii człowiek”, rozdz. VI, s. 74), *fabryka* („fabryka żelazna” – Izabela Łęcka zwiedzała we Francji fabrykę żelazną – kalka z języka francuskiego *la fabrique // l’usine de fer* (rozd. V, s. 56)), *ekscentryczność*, *familia*, *fanfaron*, *faworyty* ‘bokobrody’, *feston*, *fizjognomia*, *fotel*, *frant*, *froter* ‘pracownik do polerowania i woskowania podłóg’, *galeria* („galeria rzeźb”), *gabinet*, *garderoba*, *garnitur*, *generacja* ‘pokolenie’, *genialny* (Florentyna o Wokulskim: „Może to być jednakże genialny człowiek” – rozdz. VI, s. 75), *girlanda* („girlanda panien”), *histeryczka*, *humor* ‘nastrój’, *inkasent*, *interesa* („robić dobre / złe interesa”), *interessant*, *jubiler*, *kalosze*, *kareta*, *kask* < fr. *casquette* ‘czapka’, *kanapa*, *katalog*, *kokieteria*, *kokietować*, *komeraże*, *konferencja* (tu ‘rozmowa; spotkanie’: „(...) młodzieniec (...) cofnął się do pokoju (...), dając tym sposobem do zrozumienia, że konferencję z nami uważa za skończoną (...)”); rozdz. XXI, s. 451), *konkiety* ‘podboje’, *konkurent*, *konsulat*, *kontent*, *kontentować się*, *kontredans* ‘taniec’ (tu: o kroku, sposobie chodzenia pana Mraczewskiego), *korespondencja* (odbierać korespondencję), *kostium*, *krawat*, *kredens* ‘pomieszczenie’, *kuzyn*, *kuzynka*, *kwesta*, *Legia Honorowa* < Legion d’Honneur – najwyższe odznaczenie francuskie, *magazyn* ‘elegancki sklep’, *magazynierka* ‘dziś: sprzedawczyni, ekspedientka; pracownica w magazynie’, *machina*, *maskarada*, *melancholia*, *mezalians*, *milion / milionik*, *moda*, *modystka*, *muzyka*, *neseser / neseserek*, *notatka*, *oranżeria*, *oryginalny* (Łęcki o Wokulskim „Wszyscy oryginalni, ale ten oryginalniejszy od innych”,

rozdz. VI, s. 73), *oryginal*, *papa* ‘ojciec’, *paradny* (paradne są te wielkie damy” – rozdz. VII, s. 91), *pensja* ‘płaca, uposażenie’, *perfumy*, *portmoneta* // *portmonetka*, *preferans* ‘gra w karty’, *pretensje*, *projekt* / *projekta*, *pryncypał*, *reputacja*, *restauracja*, *rezultat* (*w rezultacie* – fr. *en résultat*: „W rezultacie (...) odezwałem się (...)”); rozdz. XXI, s. 456), *romans*, *sakwojaż*, *salon* // *salonik*, *salopa* ‘watowane lub podbite futrem wierzchnie okrycie damskie’, *sentymentalny*, *serwis* ‘komplet naczyń i sztuczków’, *szezlong*, *sztandar*, *tamburek*, *tapicer*, *temperament*, *temperatura*, *toaleta* ‘pomieszczenie na ubrania; ubiór – toaleta obiadowa, najpiękniejsza toaleta, nowa toaleta’, *toaletka* ‘mebel’, *toaletowy* („toaletowe cacka” – rozdz. VII, s. 87), *wakacje*, *waliza* / *walizka*, *wygalonowany* ‘o lokaju: ubrany w liberię z galonami, tj. obszytą złotą lub srebrną taśmą’.

Wybrane z tekstu „Lalki” przykłady zapożyczeń z języka francuskiego są dobrze zakorzenione w polszczyźnie. Świadczą o tym mocno w większości wypadków spolonizowane formy. Tylko niektóre wyrazy wskazują na wahania co do formy: *karuzel* // *karuzela*. Większość jednak jest mocno osadzona w systemie języka polskiego, czego dowodzą tworzone od nich derywaty: *salon* > *salonik*, *portmoneta* > *portmonetka*.

Zapożyczenia te – jak można sądzić – dobrze uzupełniają system leksykalny XIX-wiecznej polszczyzny w wielu zakresach. W „Lalce” zakresy te ograniczają się do sfery życia psychicznego, zachowań bohaterów, toalety, ubioru, mody, organizacji przestrzeni miejskiej i domowej, nazw zawodów, życia towarzyskiego. Zakresów tych, jak widać, jest wiele, choć autor „Lalki” nie wykorzystał, jak można mniemać, wszystkich zapożyczeń z języka francuskiego, gdyż jak wykazują analizy współczesnych słowników języka polskiego, w których zachowała się spuścizna dziewnastowieczna, zapożyczenia z języka francuskiego występowały we wszystkich dających się wyspecyfikować zakresach znaczeniowych [por. Porayski-Pomsta 2007]. Dobór słownictwa w „Lalce”, w tym również słownictwa, które jest przedmiotem zainteresowania tego opracowania, zależy od pozajęzykowych uwarunkowań, przede wszystkim jest uzależniony od tematyki utworu, dlatego wyżej sformułowana uwaga nie ma charakteru oceny, jest ona tylko stwierdzeniem faktu. Niemniej warto jeszcze raz podkreślić, że „Lalka” – podobnie jak cała twórczość Bolesława Prusa – ma ogromną wartość dla badaczy języka drugiej połowy XIX i początków XX wieku.

Bibliografia

- D. Buttlerowa, 1974, *Rozwój słownictwa w drugiej połowie XIX wieku*, [w:] *Slovianské spisovné jazyky obrozeni*, Praha, s. 97–102.
- D. Buttler, 1982, *Rozwój słownictwa w sześćdziesięcioleciu*, [w:] M. Szymczak (red.), *Język polski i językoznawstwo w sześćdziesięcioleciu niepodległości (1918–1978)*, Warszawa, s. 58–63.
- S. Dubisz (red. nauk.), 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa, t. 1–4.
- J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki (red.), 1900–1927, *Słownik języka polskiego*, Warszawa, t. I–VIII.
- Z. Klemensiewicz, 1976, *Historia języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 2006, *Słownictwo pochodzenia obcego w „Uniwersalnym słowniku języka polskiego” pod red. Stanisława Dubisza*, „Poradnik Językowy”, z. 4, s. 58–69.
- J. Porayski-Pomsta, 2007, *Zapożyczenia leksykalne z języka francuskiego we współczesnej polszczyźnie. Charakterystyka strukturalno-semantyczna*, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 54–65.
- Z. Szwejkowski, 1972, *Twórczość Bolesława Prusa*, PIW, Warszawa.
- B. Walczak, 1995, *Les contacts linguistiques polono-français à la lumière de gallicismes en polonais*, [w:] Z. Cygal-Krupa (red.), *Les contacts linguistiques franco-polonais*, Lille.

The French language in “Lalka” by Bolesław Prus

Summary

The paper titled *The French language in “Lalka” by Bolesław Prus* presents the function of quotations and borrowings from French in the novel. In his novel, Bolesław Prus depicts the role of the French language in accordance with the reality. This language was a language of communication in certain circles of the Polish society. In the fictional aspect, the introduction of French along with other languages serves the description of the society in the Warsaw of that time as well as the description of the characters occurring in “Lalka”. It is also used for illustrating the atmosphere of Paris. At the same time, borrowings from French – established in the system of the Polish language – are noticed in this paper.

trans. Monika Czarnecka

Halina Zgółkowa, Tadeusz Zgółka
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

O IDEOLOGIZACJI I ODIDEOLOGIZOWANIU SŁOWNIKÓW

Inspirację do powstania tego szkicu stanowią dwa teksty. Pierwszym z nich jest refleksja J. Szackiego na temat wieloznaczności słowa *ideologia*:

Używa się go [terminu *ideologia* – dopisek nasz] w dziesiątkach znaczeń i odcieni znaczeniowych. W zastosowaniach potocznych oznacza on zwykle wszelki zespół poglądów, charakterystyczny dla jakiejś grupy, a nawet jednostki, jeśli tylko uważa ona za stosowne bardziej lub mniej systematycznie uzasadniać swoje postępowanie (w tym sensie mówi się np. o „dorabianiu ideologii”). (...) Wielokrotnie usiłowano budować bardziej lub mniej restryktywne definicje ideologii, które pozwoliłyby odróżniać ją od innych zjawisk świadomości społecznej (np. takich, jak religia, mit, utopia, nauka itd.). Spora część tych definicji ma charakter definicji perswazyjnych, w których mniej chodzi o precyzyjne wyznaczenie badanych zjawisk, bardziej natomiast o wywołanie pożądanых reakcji emocjonalnych. (...) Szczególnie ważne jest bodaj zadecydowanie, czy o ideologii będzie się mówilo w znaczeniu czysto opisowym, czy też wartościującym. (...) Do utrwalenia takiego [wartościującego – dopisek nasz] rozumienia ideologii przyczyniła się wczesna praca Marksa i Engelsa *Die deutsche Ideologie* (1846), utożsamiająca wszelką ideologię ze „świadomością fałszywą”¹.

Oczywiście nie chodzi nam o rozważenie jedynie leksykograficznych zawłościzwiązanych z samym pojęciem ideologii – choć we wstępnej partii naszego tekstu pochyliłmy się na chwilę nad współczesnymi definicjami tego terminu. Wszakże znacznie istotniejsza jest inspiracja druga – postawiona w tytule pod hasłem *odideologizowanie*. Chodzi nam mianowicie o to, czy leksykografia – zwłaszcza polska – jest lub bywa zainfekowana fałszywą świadomością, czyli ideologią. Asumpt do postawienia tego pytania dają oczywiście przełomy polityczne, które mogą znajdować swoje odzwierciedlenie także w takiej – zdawałoby się impregnowanej na ideologię – dziedzinie, jaką jest słownikarstwo. Oto, co pisze się na portalu *Słowniki dawne i współczesne. Przewodnik edukacyjny*, red. Mirosław Bańko, Magdalena Majdak, Maciej Czeszewski² na temat słownika języka polskiego pod redakcją Mieczysława Szymczaka:

¹ J. Szacki, *Ideologia* [w:] A. Kłoskowska (red.), *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*. Wrocław 1991, s. 189–191.

² www.leksykografia.uw.edu.pl/słowniki Konsultacja z dnia 10 października 2012.

W 1992 r. ukazało się też nowe wydanie SJPSzym [*Słownika języka polskiego* pod red. M. Szymczaka – dopisek nasz], anonsowane przez wydawnictwo jako pierwsze przygotowane bez nacisku cenzury. Odideologizowano definicje (np. *rewolucja* nie była już objaśniana jako najwyższa forma walki klas, a słowo *policja* nie towarzyszył komentarz: "w krajach kapitalistycznych i w Polsce międzywojennej"), innych zmian jednak nie wprowadzono. Tomom zasadniczym towarzyszył suplement, scalony z nimi dopiero w wydaniu z 1995 r.

Czyżby więc leksykografowie istotnie ulegali tak przemożnemu wpływowi cenzury jako politycznego narzędzia ideologicznego kształtowania językowego obrazu świata? Spróbujemy sformułować kilka istotnych – jak nam się wydaje – refleksji na ten temat. Dla ilustracji wybraliśmy z polskiej leksykografii definicje dwu haseł, które mogą być uznane za szczególnie podatne na ideologizację: *kapitalizm* i *komunizm*. Jest absolutnie oczywiste, że nie jest to wybór przypadkowy.

Rozpoczynamy wszakże od zapowiedzianej wyżej leksykograficznej kwerendy w poszukiwaniu znaczenia hasła *ideologia*. Nie sięgamy do źródeł sprzed roku 1945, ponieważ te wczesne znaczenia nie mają raczej wpływu na spory o znaczenia haseł zasadniczych. Oto więc cytaty chronologicznie pierwszy:

Ideologia (...) system idei, wyobrażeń, poglądów, ocen, ideałów, wyrażający się w rozmaitych formach ludzkiej świadomości społecznej (w polityce, moralności, nauce, sztuce i religii). I. jest odbiciem w świadomości bytu społecznego, a ze swej strony wpływa na rozwój społeczeństwa, współdziałając z nim (ideologie postępowe) lub hamując go (ideologie reakcyjne); w społeczeństwie klasowym jest zawsze klasowa; i. panująca wyraża interesy klasy panującej. Walka ideologiczna jest jedną z zasadniczych form walki klasowej³.

Oto cytaty chronologicznie drugi:

ideologia całokształt haseł i poglądów jakiegoś kierunku, prądu politycznego, ekonomicznego, artystycznego, jakiejś grupy społecznej, politycznej, artystycznej; pogląd na świat⁴.

I cytaty chronologicznie trzeci (i ostatni):

ideologia (...) całokształt idei, wartości, poglądów na świat, zasad postępowania, pojęć i założeń politycznych, prawnych, socjologicznych, filozoficznych, etycznych czy religijnych właściwych jednostce lub grupie ludzi, danemu kierunkowi, prądowi politycznemu, ekonomicznemu, artystycznemu itp., zależny od miejsca, czasu, stosunków społecznych; pogląd na świat⁵.

Różnice między definicjami są łatwo zauważalne. Zwracamy uwagę zwłaszcza na najważniejsze: (1) wyznawanie ideologii przez jednostkę (czyli podmiotowość ideologii) pojawia się dopiero w definicji trzeciej; w pierwszych dwu akcentuje się społeczeństwo, społeczność, grupę spo-

³ *Słownik wyrazów obcych*, pod red. Z. Rysiewicza, Warszawa 1954.

⁴ *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego, t. III, Warszawa 1961.

⁵ *Praktyczny słownik języka polskiego*, pod red. H. Zgółkowej, t. 14, Poznań 1998.

leczną, a w pierwszej – klasę społeczną (!); (2) w definicji pierwszej jest zawarta jednoznaczna aksjologizacja ideologii – postępowej lub reakcyjnej; (3) w definicjach drugiej i trzeciej utożsamia się ideologię ze światopoglądem (Humboldtowskim *Weltanschauung*); sugerowana przez P. Sztompkę (za Marksem i Engelsem) ideologia jako fałszywa świadomość jest do pogodzenia chyba tylko z klasową ideologią zawartą w definicji pierwszej.

Nie ma wątpliwości, iż działalność leksykograficzna ma ogromny – bodaj czy nie przemożny – wpływ na kształtowanie językowego obrazu świata. To kształtowanie może przybierać różne formy, w szczególności może ten obraz deformować. Jeśli uzna się – w zgodzie z przywołanymi wyżej definicjami ideologii – że nauka jest jedną z form ideologizacji, to także zmiany w sposobie opisywania świata przez teorie naukowe mogą się przyczyniać do takiej ideologizacji. Oto charakterystyczny cytat z pierwszego z przywołanych słowników:

atom (...) *fiz.* najdrobniejsza część pierwiastka chemicznego zachowująca jego własności; do XX wieku uważano atom za niepodzielny; w fizyce współczesnej ustalono, że a. da się podzielić i stanowi skomplikowany system, złożony z jądra o ładunku dodatnim i poruszających się wokół niego elektronów; jądro również ma budowę złożoną; składa się ono z protonów i neutronów⁶.

Nikomu raczej nie przyjdzie do głowy potępianie słowników wcześniejszych za ideologizację językowego obrazu świata dokonaną z powodu nie nazbyt precyzyjnych wyników badań naukowych. Warto podkreślić, że cytowany słownik pod redakcją Z. Rysiewicza ukazał się po raz pierwszy w roku 1954, a tragiczny skutek rozbicia atomu na części składowe ludzkość zauważyła w sierpniu 1945.

Dla porównania podajemy definicję hasła *proteiny*:

proteiny (...) *biol. chem.* substancje organiczne wielocząsteczkowe składające się z aminokwasów, o charakterystycznym typie wiązań; są to białka proste; tworzą w wodzie roztwory koloidalne; pod wpływem pewnych enzymów, kwasów i alkali ulegają rozkładowi na aminokwasy; w skład cząsteczki protein wchodzi następujące pierwiastki: węgiel, wodór, tlen, azot, ewentualnie jeszcze siarka i fosfor; p. są ważnymi składnikami plazmy komórki i niektórych płynów ustrojowych⁷.

Przytoczyliśmy te przykłady, aby uzmysłowić kłopoty z ideologizacją dokonywaną przez leksykografów. Hasło *proteiny* mogło zawierać informacje – rozpowszechniane w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku, zwłaszcza w ZSRR i tzw. krajach socjalistycznych – o odkryciu możliwości syntezy białek, co miało mieć ogromne znaczenie dla koncepcji powstania życia na Ziemi. Tej ideologizacji – pozanaukowej – jednak tu nie ma.

Budując definicje pojęć naukowych, leksykografowie są na mimowolną ideologizację nieuchronnie skazani. Odrębną kwestią z tego za-

⁶ *Słownik wyrazów obcych* pod red. Z. Rysiewicza; op. cit.

⁷ Ibidem.

kresu, której tu jednak nie będziemy bardziej szczegółowo poruszać, jest sama technika gromadzenia siatki haseł⁸ lub doboru kwalifikatorów⁹. W dalszym ciągu tego tekstu postaramy się pokazać, że nie tylko o taką ideologizację tu chodzi.

Za podstawę naszych poszukiwań definicji leksykograficznych przyjęliśmy hasła z istoty swojej „narażone” na ideologizację – nie tylko zresztą słownikową: *kapitalizm* i *komunizm*. W znaczeniach do dzisiaj istotnych funkcjonują one od stosunkowo niedawna. W *Słowniku warszawskim*¹⁰ z początków XX wieku znaleźliśmy *komunizm* pod hasłami *Spólnota*, *Wspólność*, *Wspólnota* jako „zasadę pospólnego posiadania wszystkiego; związek na tej zasadzie utworzony”. We wcześniejszym *Słowniku języka polskiego* pod red. S. B. Lindego żadnego z tych dwu haseł nie stwierdziliśmy.

Przechodzimy teraz do prezentacji wyników naszej kwerendy. Sięgnęliśmy tylko do niektórych, świadomie wybranych słowników języka polskiego wydanych po 1945 roku¹¹ – nie dlatego, iżbyśmy dzielili je na lepsze i gorsze, ale raczej dlatego, aby wydobyć definicje charakterystyczne, zwłaszcza, co oczywiste, pod względem jawnej lub ukrytej ideologizacji. Porządek prezentacji ma charakter przede wszystkim chronologiczny.

A zatem słownik z roku 1954, czyli wielokrotnie wspomniany *Słownik...* pod red. Z. Rysiewicza¹²:

kapitalizm (...) burżuazyjny ustrój społeczny i państwowy, który nastąpił po feudalizmie, ostatni ustrój oparty na wyzysku jednej klasy przez drugą. W ustroju kapitalistycznym wszystkie środki produkcji są własnością klasy kapitalistów, a bezpośredni wytwórca – robotnik – jest ich pozbawiony. Istota wyzysku robotnika polega na zagarnianiu przez kapitalistów nie opłaconej części pracy robotników (przywłaszczaniu wartości dodatkowej). W kapitalizmie panującą formą produkcji jest produkcja towarowa. Na określonym etapie historycznym k. odegrał rolę postępową w rozwoju społecznym. W ciągu jednego stulecia (XIX w.) powołał do życia gigantyczne siły produkcyjne, ogromnie posunął naprzód technikę produkcji, która zrobiła większy skok

⁸ W cytowanym tu *Słowniku wyrazów obcych* pod red. Z. Rysiewicza nie ma np. haseł z zakresu chrześcijaństwa jako pochodnych od nazwy własnej Chrystusa, choć są hasła typu *marksizm*, *marksistowski* pochodne od nazwy własnej Marks i hasła *katolicki*, *katolicyzm*, *katolik*.

⁹ W *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego nie ma np. kwalifikatora *religijny*//*religioznawczy*.

¹⁰ J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1900–1927.

¹¹ W polskich słownikach sprzed tej daty można spotkać definicje raczej standardowe, co prawda także naideologizowane, ale raczej skondensowane. Np. w *Słowniku wyrazów obcych* pod red. S. Lema (Wydawnictwo Trzaski, Ewerta i Michalskiego S.A., Warszawa 1939) hasło *kapitalizm* ma definicję *potęga, panowanie kapitału*, a hasło *komunizm* opatrzone definicją *teoria ustroju społecznego, głosząca wspólnotę własności i środków produkcji, zniesienie wszelkiej własności prywatnej, zrównanie stanów*.

¹² *Słownik wyrazów obcych* pod. red. Z. Rysiewicza, op. cit.

niż w ciągu wszystkich poprzednich stuleci. Podstawową sprzecznością w ustroju kapitalistycznym jest sprzeczność między społecznym charakterem produkcji a prywatną, kapitalistyczną formą przywłaszczania rezultatów społecznej pracy. Nie dające się pogodzić sprzeczności kapitalizmu ujawniają się w okresowych kryzysach nadprodukcji, wstrząsających ustrojem kapitalistycznym i w zaciętej walce klasowej. W końcu XIX i początkach XX w. k. wszedł w wyższe i ostatnie stadium swego rozwoju – imperializm.

Drugi w kolejności chronologicznej, *Słownik języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego¹³:

kapitalizm (...) ustrój gospodarczy, społeczny i polityczny, który nastąpił po feudalizmie, oparty na prywatnej własności środków produkcji i wyzysku klasy robotniczej i chłopów.

Pewna modyfikacja *Słownika* pod red. W. Doroszewskiego ukazała się pod redakcją M. Szymczaka¹⁴:

kapitalizm (...) ustrój społeczno-gospodarczy, w którym większość środków produkcji i dóbr jest własnością prywatną.

Po przełomie 1989 r. pojawiły się cztery uwzględnione przez nas słowniki. W kolejności więc *Słownik współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja¹⁵:

kapitalizm (...) system społeczno-ekonomiczny, w którym środki produkcji należą do prywatnych właścicieli, a podstawą gospodarki jest wolny rynek i swobodna konkurencja.

Chronologicznie kolejny jest *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*¹⁶:

kapitalizm (...) ustrój społeczno-ekonomiczny, w którym środki produkcji (maszyny, urządzenia, budynki) należą do prywatnych właścicieli, procesy gospodarcze regulowane są przez wolny rynek (dóbr i usług, kapitałowy, pracy), swobodę zawierania umów i nieskrępowaną konkurencję, a podstawą funkcjonowania społeczeństwa jest wolność osobista każdego obywatela.

I znów modyfikacja – tym razem *Słownika* pod red. M. Szymczaka – czyli *Uniwersalny słownik języka polskiego*¹⁷:

kapitalizm (...) *polit.* system społeczny i gospodarczy oparty na prywatnej własności, konkurencji i rozwiniętej gospodarce rynkowej.

Druga seria cytatów odnosi się niejako do konkurencji, czyli *komunizmu*. Ponieważ założyliśmy dobór tych dwu haseł na zasadzie mocnego kontrastu, pomijamy tu możliwe do przytoczenia hasło *socjalizm*

¹³ *Słownik języka polskiego*, pod red. W. Doroszewskiego, t. III. Warszawa 1964.

¹⁴ *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, t. I. Warszawa 1978.

¹⁵ *Słownik współczesnego języka polskiego*, pod red. B. Dunaja. Wyd. „Wilga”, Warszawa 1996.

¹⁶ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, pod red. H. Zgólkowej, t. 15. Poznań, Wyd. „Kurpisz” 1998.

¹⁷ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. S. Dubisza, t. 2. Warszawa 2003.

jako mniej wyraziste wobec – zwłaszcza *kapitalizmu*. Ideologiczna walka zapoczątkowana została przez K. Marksa i F. Engelsa, to słynny *Manifest komunistyczny*. Kolejność cytatów będzie analogiczna jak w wypadku *kapitalizmu*.

komunizm (...) wyższa formacja społeczna, która następuje po formacji kapitalistycznej, mająca dwie fazy rozwoju: socjalizm i komunizm; socjalizm jest pierwszą niższą, komunizm – drugą wyższą fazą rozwoju jednej i tej samej formacji, powstałej w wyniku obalenia kapitalizmu i zwycięstwa proletariackiej rewolucji oraz ustanowienia dyktatury proletariatu. W formacji komunistycznej nie ma różnic klasowych, nie ma wyzysku człowieka przez człowieka, środki produkcji stanowią własność społeczną, a stosunki produkcji pozostają w zgodności ze stanem sił wytwórczych, zniesione będą w pełni różnice między pracą umysłową a fizyczną, między miastem a wsią, źródła bogactwa narodowego będą tak obfite, że każdy pracując wedle swych zdolności, będzie wynagradzany według swoich potrzeb. Główną kierowniczą siłą przy przejściu do komunizmu jest państwo socjalistyczne, które będzie się utrzymywało tak długo, jak długo nie zostanie zlikwidowane okrażenie kapitalistyczne kraju budującego komunizm. (...). [Rysiewicz]

komunizm (...) 1. teoria ustroju społecznego, oparta na materialistycznym poglądzie na świat, głosząca uspołecznienie środków produkcji, zniesienie własności prywatnej i różnic klasowych oraz wyzysku człowieka przez człowieka; ustrój oparty na tych zasadach, będący wyższym od socjalizmu szczeblem rozwoju społeczeństwa następującym po kapitalizmie” (...) 2. wspólnota mienia, własności. [Doroszewski]

komunizm(...) 1. doktryna głosząca program zniesienia prywatnej własności środków produkcji, postulująca zbudowanie społeczeństwa bezklasowego, opartego na społecznej własności środków produkcji i sprawiedliwym podziale dóbr, jako zasadniczych przesłankach realizacji zasad równości we wszystkich dziedzinach życia społecznego; 2. wg marksizmu-leninizmu: bezklasowy ustrój społeczny, charakteryzujący się osiągnięciem przez społeczeństwo socjalistyczne takiego stopnia rozwoju, który umożliwia przejście od zasady podziału produktów według pracy do zasady podziału według potrzeb członków społeczeństwa; 3. ruch społeczno-polityczny oparty na zasadach doktryny komunistycznej. [Szymczak]

komunizm (...) ideologia i doktryna społeczna stworzona przez K. Marksa i F. Engelsa postulująca zniesienie prywatnej własności, społeczną własność środków produkcji, zbudowanie społeczeństwa bezklasowego i dyktaturę proletariatu; 2. totalitarny, zbrodniczy ustrój społeczno-polityczny wprowadzony najpierw w ZSRR, a po II wojnie światowej narzucony siłą krajom Europy Środkowej i Wschodniej wprowadzony także w innych krajach (np. Chiny, Korea Płn., Kuba), oparty na rządach jednej partii, centralnym planowaniu i państwowej własności środków produkcji. [Dunaj]

komunizm (...) 1. *polityczny* ideologia i doktryna społeczna ogłoszona i proklamowana przez Karola Marksa i Fryderyka Engelsa, przedstawiona w roku 1848 w programie (Manifestie komunistycznym) ruchu robotniczego, oparta na krytyce kapitalizmu, postulująca m.in. budowę społeczeństwa bezklasowego, zniesienie własności prywatnej, wspólnotę środków produkcji i równych podziałów razem wypracowanych dóbr. 2. (...) ustrój polityczno-ekonomiczny uciekający się do zasad totalitarnych, mający swoją genezę w ZSRR, opierający się na całkowitym skupieniu władzy w ramach jednej partii, wykorzystujący metody centralnego planowania i wspólną znacjonalizowaną gospodarkę; system narzucony także innym krajom po II wojnie światowej w wyniku podziału wpływów pomiędzy dwa mocarstwa: ZSRR i USA. [Zgółkowa]

komunizm (...) polit. a) ideologia i doktryna społeczna, proklamowana przez K. Marksa i F. Engelsa, powstała na gruncie krytyki kapitalizmu, głosząca zniesienie własności

prywatnej, postulująca zbudowanie społeczeństwa bezklasowego, opartego na społecznej własności środków produkcji i równym podziale dóbr (...); **b)** bezklasowy ustrój społeczny charakteryzujący się osiągnięciem przez społeczeństwo socjalistyczne takiego stopnia rozwoju, który umożliwi przejście od zasady podziału produktów według pracy do zasady według potrzeb; (...) **c)** totalitarny ustrój społeczny realizowany w ZSRR, narzucony krajom Europy Środkowej i Wschodniej po II wojnie światowej, oparty na monopoli władzy skupionej w rękach jednej partii, centralnym planowaniu i państwowej własności środków produkcji. [Dubisz]

Wybraliśmy do kwereńdy leksykograficznej hasła z góry podejrzane o ideologizację – można by powiedzieć, że wybraliśmy tendencyjnie. Warto jednak zwrócić uwagę, że muszą się one pojawić w pewnych dziedzinach wiedzy aspirujących do wyzwolenia spod ideologicznych wpływów, np. w socjologii, filozofii, historii. Leksykograf poszukujący adekwatnej definicji takich haseł tam właśnie, w nauce, w filozofii powinien poszukiwać inspiracji do jej sformułowania. Jeśli tak uczyni, przeniesie – być może – do słownika ideologię zapożyczoną. Co więcej – w opracowaniach mieniących się naukowymi – napotka definicje (albo przynajmniej pewne preliminaria definicyjne) istotnie różniące się między sobą; różnice będą na tyle istotne, że zaproponowanie definicji regulującej¹⁸ stanie się niemożliwe, bo nie da się w jednym jej sformułowaniu ani połączyć, ani pokonać rozbieżności, np. aksjologicznych.

Dodatkową komplikację mogą stanowić konteksty historyczne, tzn. zmiany w sposobie naukowego pojmowania definiowanych zjawisk. I wcale nie tylko humanistyki będzie to dotyczyło. Powyżej pokazaliśmy takie kontekstowe zanurzenie definicji na przykładzie haseł *atom* (przez wiele wieków definiowanego jako niepodzielny elementarny składnik materii, pierwiastka itp.) oraz *proteiny* (definiowanego przez pewien krótki czas jako substancje możliwe do zsyntetyzowania w ramach procesów nieorganicznych). Oczywiście tym bardziej będzie to dotyczyło terminów obecnych w humanistyce.

W dwu zasadniczych hasłach wybranych do analizy porównawczej uderza nie tylko wspomniane zanurzenie kontekstowe, ale znacznie poważniejsza ideologizacja aksjologiczująca. Oba hasła są bowiem definiowane przy wykorzystaniu – w definiensie – nazw wartości. Oto swoisty indeks takich kategorii wydobytych z cytowanych definicji; dla *kapitalizmu* są to: *burżuazyjny, wyzysk (jednej klasy przez drugą, wyzysk robotnika), klasa kapitalistów, wytwórca – robotnik, zagarnianie, przywłaszczanie, postępową rolę, rozwój społeczny, gigantyczne siły produkcyjne, skok techniki produkcji, sprzeczności (niedające się pogodzić), okresowe kryzysy nadprodukcji, zacięta walka klasowa, imperiaлизм, własność prywatna, prywatni właściciele, wolny rynek, swobodna konkurencja, swobodne zawieranie umów, nieskrępowana konkuren-*

¹⁸ Zob. W. Marciszewski (red.), *Logika formalna. Zarys encyklopedyczny*, Warszawa 1987, s. 265–266.

cja, wolność osobista (każdego obywatela), rozwinięta gospodarka rynkowa.

Ponieważ sporządzony minileksykon wartości ma charakter chronologiczny, łatwo zauważyć zmieniający się w trakcie półwiecza znak pozytywne vs. negatywne. Zmienia się np. określenie *własność klasy kapitalistów* na *własność prywatną*. O ile ta pierwsza ma ideologiczny znak ujemny, o tyle ta druga jest już raczej opatrzona znakiem pozytywnym. W każdym jednak razie zmienność historyczna w definiowaniu hasła *kapitalizm* podąża wyraźnie od definicji, w których przypisuje się tej kategorii wartości negatywne do wartości pozytywnych.

Nietrudno się domyślić, iż z hasłem *komunizm* będzie odwrotnie. Oto analogiczny leksykon nazw wartości: *wyższa formacja społeczna, obalenie (kapitalizmu), zwycięstwo (proletariackiej rewolucji), dyktatura (proletariatu), różnice klasowe, wyzysk (człowieka przez człowieka), własność społeczna (środków produkcji), zgodność (stosunków produkcji ze stanem sił wytwórczych), zniesienie różnic (między pracą fizyczną a umysłową, między miastem a wsią), obfite źródła (bogactwa narodowego), zdolności, potrzeby, kierownicza siła, państwo socjalistyczne, zlikwidowanie (okrążenia kapitalistycznego), materialistyczny (pogląd na świat), uspołecznienie (środków produkcji), zniesienie (własności prywatnej, wyzysku człowieka przez człowieka), wyższy od socjalizmu (ustrój), szczybel rozwoju społeczeństwa, wspólnota (mienia, własności), bezklasowe (społeczeństwo), bezklasowy (ustrój społeczny), sprawiedliwy (podział dóbr), zasady równości (we wszystkich dziedzinach życia społecznego), podział (według pracy/według potrzeb), ideologia, doktryna, totalitary, zbrodniczy, narzucony (ustrój), rządy jednej partii, centralne planowanie, państwowa własność (środków produkcji), ruch robotniczy, krytyka (kapitalizmu), równy podział (razem wypracowanych dóbr), podział wpływów (pomiędzy dwa mocarstwa), monopol władzy (skupionej w rękach jednej partii).*

Rezygnujemy z komentarzy – na zasadzie: resztę czuły słuchacz w duszy swej dośpiewa – część bowiem spośród nich musiałaby mieć charakter dość oczywisty, by nie powiedzieć: banalny. A te bardziej szczegółowe wymagałyby dalszej pieczołowitej kwerendy leksykograficznej. Mamy tu na myśli np. konfrontację takich haseł jak np. *monopol (władzy)* vs. *dyktatura (proletariatu)*; *własność społeczna* vs. *własność państwowa*, *doktryna* vs. *ideologia*, a ponadto: *równość*, *sprawiedliwość*, *proletariat*, *rewolucja*, *socjalizm* i wiele innych.

Ograniczamy się do dwu komplementarnych spostrzeżeń. Pierwszym z nich jest postulat rozwinięcia zaawansowanych badań w zakresie leksykologii i leksykografii historyczno-porównawczej. I nie chodzi nam o historiografię (polskiej) leksykografii, bo taką się uprawia dość szeroko. Chodzi raczej o pokazanie wspomnianego wyżej zanurzenia leksykologii i leksykografii w szeroko pojmowanym kontekście cywilizacyjnym. W związku z tym powinna się pojawić także poważna dyskusja na

temat stabilności definicji leksykograficznych oraz ich dynamiki, zmienności¹⁹.

Spostrzeżenie drugie jest raczej hipotezą. Otóż – naszym zdaniem – postulowane wyżej²⁰ „odideologizowanie definicji” leksykograficznej jest iluzją. Jeśli zaakceptuje się takie pojmowanie ideologii, jak obecne w cytowanych wyżej przykładach (por. s. 2) jako bliskoznacznika jednostkowego lub grupowego (społecznego) światopoglądu (*Weltanschauung*), to definiowanie przynajmniej niektórych kontekstowo zanurzonych (w nauce, sztuce, religii, historii) haseł od ideologii oddzielone być nie może. Chyba że będą to etymologiczno-słotwórcze definicje takie, jak cytowana wyżej za *Słownikiem warszawskim*²¹ utożsamiająca komunizm ze *spółnotą, wspólnością, pospólnym posiadaniem wszystkiego* albo za *Słownikiem wyrazów obcych* Trzaski, Ewerta i Michalskiego²² uznająca kapitalizm za *potęgę, panowanie kapitału*.

About ideologisation and de-ideologisation of dictionaries

Summary

The issue of ideologisation of definitions is frequently discussed when evaluating general dictionaries of the Polish language. Indeed, a certain world view is always reflected in semantic paraphrases. In order to answer the question regarding ideologisation of dictionaries in a competent manner, research on historical and comparative lexicography needs to be developed. However, the view that de-ideologisation of a lexicographic definition is illusion suggests itself.

trans. Monika Czarnecka

¹⁹ Za naszą sprawą przetoczyła się pierwsza fala takiej dyskusji sprowokowana przez Wyd. PWN na temat dopuszczalności (raczej postulowanej niedopuszczalności) powtarzania w leksykografii elementów haseł (np. definicji) użytych wcześniej w innym opracowaniu leksykograficznym. Na temat procesu sądowego por. www.leksykografia.uw.edu.pl/slowniki, op. cit.

²⁰ Por. ibidem.

²¹ J. Karłowicz, A. Kryński W. Niedźwiedzki, *Słownik języka polskiego*, op. cit.

²² *Słownik wyrazów obcych* pod red. S. Lema, op. cit.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Prosimy Autorów o nadsyłanie artykułów, rozpraw, recenzji publikacji językoznawczych oraz sprawozdań z konferencji, sympozjów i spotkań, ponieważ chcemy, aby „Poradnik Językowy” w szerokim zakresie informował o życiu naukowym w kraju i za granicą.

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- * Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- * Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (pół strony znormalizowanego maszynopisu, ok. 1000 znaków ze spacjami) streszczenia w języku polskim. Powinno ono zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej. Te streszczenia po przetłumaczeniu na język angielski będą też publikowane w elektronicznym czasopiśmie Akademii Nauk państw Grupy Wyszehradzkiej „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”.
- * W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wydrukowane w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- * Kursywą wydrukujemy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- * Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- * Znaczenie wyrazów omawianych podajemy w łapkach ‘ ’.
- * Prace należy dostarczać w postaci wydruku oraz wersji elektronicznej na konto: poradnikjezykowy@uw.edu.pl
- * Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- * Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorstwa tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2013:
prenumerata roczna (10 numerów) – 150,00 zł,
prenumerata półroczna (5 numerów) – 75,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 15,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie

RUCH SA, www.prenumerata.ruch.com.pl

Pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Telefonicznym Biurem Obsługi Klienta pod numerem: 801 800 803 lub 22 717 59 59 w godzinach 7⁰⁰–18⁰⁰. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

GARMOND PRESS SA, e-mail: prenumerata.warszawa@garmondpress.com.pl
tel. 22 837-30-08

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through:

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl

IPS Sp. z o.o., ul. Piękna 31/37, 00-677 Warszawa, tel. +48 22 625 16 53
www.ips.com.pl, e-mail: export@ips.com.pl