PORADNIK JĘZYKOWY

TKJ

INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKŁAD 500 egz.

3

(772)

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2020

PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901
PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO
ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

3

Zarząd Główny
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa
Wydział Polonistyki – Uniwersytet Warszawski
http://www.tkj.uw.edu.pl

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA 2020

KOLEGIUM REDAKCYJNE

prof. dr hab. Stanisław Dubisz (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Wanda Decyk-Zięba (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapień, prof. dr hab. Radosław Pawelec,
dr Marta Piasecka

RADA REDAKCYJNA

Prof. dr hab. Stanisław Dubisz (przewodniczący, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa),
prof. dr hab. Andrzej Markowski (Warszawa),
prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančiková (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr Olga Šapkina (Moskwa – Rosja),
prof. dr hab. Hèléne Włodarczyk (Paryż – Francja)

Sekretarz Redakcji
dr Milena Wojtyńska-Nowotka

Redaktor naukowy zeszytu
prof. dr hab. Stanisław Dubisz

Redaktor językowy
Urszula Dubisz

Tłumacz
Monika Czarnecka

Korektor
Halina Maczunder

Adres redakcji
00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

http://www.poradnikjezykowy.uw.edu.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 jest rejestrowane na listach ERIH i IC Master List,
indeksowane – w bazach Scopus, CEEOL, Pol-index, Scholar Google

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA,
Warszawa 2020

PL ISSN 0551-5343

Wydanie zeszytu sfinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
Decyzja nr 652/P-DUN/2019

Ark. wyd. 7,9. Ark. druk. 6,5. Papier offsetowy 80 g/m^2

W ZESZYCIE

– W latach 1970–2018 rozwinęły się badania socjolingwistyczne dotyczące polszczyzny w świecie, bilingwizmu polsko-obcego, wielojęzyczności oraz nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego, co dobrze korespondowało z rozkwitem glottodydaktyki polonistycznej.

– Wielojęzyczna młodzież polskiego pochodzenia na Litwie i Ukrainie różnicuje używanie języków (polskiego, litewskiego, ukraińskiego, rosyjskiego) w zależności od sytuacji komunikacyjnej i celów wypowiedzi; język rosyjski jest uznawany przez respondentów za najbardziej ekspresywny kod językowy.

– Rejestry partykuł polskich w podręcznikach do nauczania jpjo, na listach leksyki przydatnej glottodydaktycznie i w słownikach dla cudzoziemców są różne; motywuje to postulat opracowania kompendium, obejmującego opis semantyczny, składniowy i pragmatyczny zbioru partykuł dla celów glottodydaktycznych.

– Egzaminy certyfikatowe ze znajomości jpjo stanowią sprawdzian skuteczności metod glottodydaktyki polonistycznej. W ciągu kilkunastu lat ich trwania zwiększyła się liczba, aspiracje i predyspozycje zdających; jednym z wyznaczników tego stanu jest zwiększenie się efektywności egzaminu na poziomie C1.

– Na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu w porozumieniu z Uniwersytetem Warszawskim powstał ośrodek prowadzący nowatorskie studia polonistyczno-ekonomiczne o nowoczesnych podstawach programowych, stanowiący nowy etap glottodydaktyki polonistycznej w Chinach.

– Polskie i niemieckie nieprofesjonalne słowniczki zanikłej już gwary mazurskiej wzbogacają materiały słowników opracowywanych przez językoznawców, świadczą o trwaniu tradycji kultury tego regionu w Polsce i za granicą oraz o zaznaczającej się tendencji do swego rodzaju rewitalizacji systemów gwarowych.

***

Język polski w świecie – badania zbiorowości polonijnych – wielojęzyczność środowisk polskiego pochodzenia na Litwie i Ukrainie – kompendia glottodydaktyczne – certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego – glottodydaktyka polonistyczna w kraju i za granicą – dawna leksyka gwarowa i jej rewitalizacja w nieprofesjonalnych słowniczkach w Polsce i w Niemczech.

Red.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Władysław T. Miodunka: Rozpowszechnianie, zachowywanie i nauczanie języka polskiego w świecie w latach 1918–2018, część III: Badania zbiorowości polonijnych, ich języka i kultury, bilingwizmu polsko-obcego oraz nauczania polszczyzny w świecie w latach 1970–2018 7
Kinga Geben, *Maria Zielińska*: Funkcja ekspresywna języka rosyjskiego w wielojęzycznym środowisku młodzieży szkół polskich na Litwie i Ukrainie 34
Marta Piasecka: Partykuły w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Na materiale podręczników i słowników przeznaczonych dla uczących się języka polskiego jako obcego 49
Anna Domańska: Poziom efektywnej biegłości użytkowej – kto mierzy się z poziomem C1 na państwowym egzaminie certyfikatowym z języka polskiego jako obcego? 60
Piotr Kajak: *Polish+*. Program nowych studiów polskich na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu 69
Dorota Krystyna Rembiszewska: *„Zmierzch bezpowrotny*?" O gwarze mazurskiej we współczesnych nieprofesjonalnych słownikach gwarowych 83

RECENZJE

Ewa Woźniak: *Agnieszka Małocha-Krupa*, Feminatywum w uwikłaniach językowo-kulturowych, Wrocław 2018 94

SŁOWA I SŁÓWKA

S.D.: *Ignorancja* 102

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

Władysław T. Miodunka: Popularising, preserving, and teaching Polish all over the world in the period 1918–2018, Part III: Research on Polish communities, their language and culture, Polish-foreign bilingualism, and teaching Polish across the world in the period 1970–2018 7
Kinga Geben, *Maria Zielińska*: Expressive function of Russian in a multilingual community of Polish school youth in Lithuania and Ukraine 34
Marta Piasecka: Particles in teaching Polish as a foreign language at the level A1. On the material of textbooks and dictionaries for learners of Polish as a foreign language 49
Anna Domańska: Effective operational proficiency or who takes the level C1 certification examination in Polish as a foreign language? 60
Piotr Kajak: *Polish+*. A new programme in Polish studies at the Sichuan University in Chengdu 69
Dorota Krystyna Rembiszewska: On the Masuria dialect in modern unprofessional dialect dictionaries 83

REVIEWS

Ewa Woźniak: *Agnieszka Małocha-Krupa*, Feminatywum w uwikłaniach językowo-kulturowych (Feminine names in linguistic and cultural entanglements), Wrocław 2018 94

WORDS AND EXPRESSIONS

S.D.: *Ignorancja* (*ignorance*) 102

DOI: 10.33896/PorJ.2020.3.1

Władysław T. Miodunka
(Uniwersytet Jagielloński, Kraków,
e-mail: w.miodunka@uj.edu.pl)
ORCID: 0000-0001-6392-4786

ROZPOWSZECHNIANIE, ZACHOWYWANIE I NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W ŚWIECIE W LATACH 1918–2018

Część III: Badania zbiorowości polonijnych, ich języka i kultury, bilingwizmu polsko-obcego oraz nauczania polszczyzny w świecie w latach 1970–2018

13. BADANIA NAUKOWE ZBIOROWOŚCI POLONIJNYCH NA ŚWIECIE

13.1. W zakończeniu swej monografii glottodydaktycznej J. Lewandowski zwrócił uwagę na znaczenie centralnie sterowanych programów badawczych, funkcjonujących w latach 70. i 80. minionego wieku. Chodziło tu o finansowane ze środków państwowych takich badań naukowych, które uznano za szczególnie ważne dla rozwoju społeczeństwa i państwa polskiego. W krajowym programie tych badań znalazł się problem międzyresortowy MR III/10 „Przemiany zbiorowości polonijnych w krajach osiedlenia Polonii", koordynowany przez Instytut Badań Polonijnych UJ, a także problem resortowy R III/7 „Nauczanie języka polskiego jako obcego", koordynowany przez Wydział Polonistyki UW. Początek lat 70. to dyskusja na temat wyodrębnienia najważniejszych problemów badawczych, która miała doprowadzić do stworzenia spójnej struktury badań centralnie sterowanych. Dobrze widać to na przykładzie badań polonijnych, w których okres przygotowawczy zamknięto międzynarodową konferencją naukową zorganizowaną przez Polonijny Ośrodek Naukowo-Dydaktyczny UJ w dniach od 30 sierpnia do 5 września 1975 r. Wzięło w niej udział 55 uczonych z zagranicy (sama delegacja z USA liczyła 28 naukowców) oraz 103 badaczy z polskich uczelni, placówek PAN i instytutów resortowych. Wśród gości zagranicznych było kilkunastu wytrawnych badaczy zjawiska integracji emigrantów ze społecznością kraju osiedlenia, ale wyróżniał się tu Jerzy Zubrzycki, wybitny socjolog z Australii, który wykładał także w USA, Kanadzie, Francji i Wielkiej Bry-

tanii. Wygłosił on referat *Pozycja społeczno-zawodowa Polonii australijskiej na tle porównawczym Polonii w Kanadzie i Zjednoczonym Królestwie* [Kubiak, Pilch (red.) 1976, 524–528]. W swoim przemówieniu powitalnym postawił on przed uczestnikami konferencji cztery zadania: 1) doprowadzić do integracji badaczy zainteresowanych Polonią z UJ, KUL-u i Instytutu Zachodniego w Poznaniu z naukowcami pracującymi w innych uczelniach polskich i z badaczami zagranicznymi; 2) w wyniku dyskusji wypracować obiektywne narzędzia poznawcze umożliwiające docieranie do prawdy o Polonii; 3) zwrócić uwagę na konieczność badania Polonii w krajach sąsiednich (także w ZSRR); 4) doprowadzić do dyskusji o procesach przystosowywania się i o różnicach między identyfikacją z krajem osiedlenia, identyfikacją z krajem pochodzenia a tzw. trzecią wartością [Kubiak, Pilch (red.) 1976, 20–21). Jeśli się weźmie pod uwagę rezultaty badań polonijnych, można powiedzieć, że wiele z tych zadań zostało zrealizowanych.

Wszystkie referaty, głosy w dyskusji oraz podsumowania prac zespołów regionalnych i problemowych opublikowano w tomie *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi* pod red. Hieronima Kubiaka i Andrzeja Pilcha [Ossolineum 1976, ss. 672]. W zakończeniu tomu znalazł się przygotowany przez H. Kubiaka program zadań w zakresie badań polonijnych, w którym wyodrębniono takie tematy jak geograficzne rozmieszczenie i statystyka Polonii w świecie, procesy emigracyjne z ziem polskich, dzieje skupisk polonijnych, język skupisk polonijnych, system oświaty szkolnej i pozaszkolnej oraz podręczniki dla szkolnictwa polonijnego, kultura zbiorowości polonijnych, ich życie religijne, zbiorowości polonijne a rozwój krajów osiedlenia, zakres i formy więzi Polonii z Polską [Kubiak, Pilch (red.) 1976, 647–651].

13.2. Rezultaty badań polonijnych zostaną tylko zasygnalizowane poprzez wymienienie syntez wiadomości na temat zbiorowości polonijnych na poszczególnych kontynentach lub tomów teoretycznych podsumowujących wybrane problemy związane ze zjawiskiem migracji. Kolejno ukazały się następujące tomy syntetyczne: M. Kula, *Polonia brazylijska* [1981]; B. Leś, *Kościół w procesie asymilacji Polonii amerykańskiej. Przemiany funkcji polonijnych instytucji i organizacji religijnych w środowisku chicagowskim* [1981]; *Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej. Zbiór studiów* pod red. M. Kuli [1983]; R. McL. Harris, J.J. Smolicz, *Australijczycy polskiego pochodzenia* [1984]; *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych (XVIII–XX w.)* pod red. A. Pilcha [1984]; D. Praszałowicz, *Amerykańska etniczna szkoła parafialna. Studium porównawcze trzech wybranych odmian instytucji* [1986]; *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność* pod red. H. Kubiaka, E. Kusielewicza i T. Gromady [1988]; *Polonia w Europie. Praca zbiorowa* pod red. B. Szydłowskiej-Ceglowej [1992]; *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR* pod red. H. Kubiaka, T. Palecznego, J. Rokickiego i M. Wawrykiewicz [1992]; *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy* pod red. A. Koprukow-

niaka [1995]; *Polska diaspora*, red. nauk. A. Walaszek [2001]. Ostatni z wymienionych tomów powstał już poza badaniami polonijnymi prowadzonymi jako badania centralnie sterowane, ale przygotowując tom poświęcony polskiej diasporze, A. Walaszek zaprosił do współpracy historyków i socjologów poznanych podczas prowadzenia badań polonijnych.

13.3. Dodatkowo trzeba wymienić 5-tomową *Encyklopedię polskiej emigracji i Polonii* pod red. K. Dopierały, wydaną w latach 2003–2005. Wymienione tomy pokazują, że w ciągu dwu dziesięcioleci powstała bogata literatura naukowa na temat Polonii na kilku kontynentach, przenosząca na grunt polski nowoczesną wiedzę z zakresu grup i mniejszości etnicznych, teorii migracji, teorii asymilacji, kontaktów kulturowych i językowych, instytucji i organizacji etnicznych, szkolnictwa itd. Co więcej, wiele prac powstało w wyniku współpracy badaczy polskich z naukowcami zagranicznymi, co dobrze widać na przykładzie syntezy *Polonia amerykańska*: powstawała ona pod redakcją jednego uczonego polskiego i dwu amerykańskich, a w tomie znalazło się 12 opracowań autorów amerykańskich obok 16 prac autorów polskich.

14. BADANIA NAUKOWE ZACHOWANIA ZNAJOMOŚCI POLSZCZYZNY POZA KRAJEM

14.1. Jeśli chodzi o kwestię zachowania języka polskiego w krajach osiedlenia, to była ona analizowana w specjalnych opracowaniach, które weszły w skład syntez ukazujących przemiany zbiorowości polonijnych na poszczególnych kontynentach. Przykładowo chciałbym w skrócie omówić pracę *Przemiany języka polskiego na emigracji. Mechanizmy i tendencje* B. Szydłowskiej-Ceglowej, opublikowaną w tomie *Polonia w Europie* [1992, 177–208]. Autorka rozpoczęła ją od rozważań na temat miejsca i znaczenia języka w kulturze społeczeństwa, opowiadając się za zaliczeniem języka do wartości podstawowych (*core values*) kultury polskiej. Przechodząc do analizy kontaktów języka polskiego z innymi językami w Europie, autorka wyróżniła skupiska emigracyjne powstałe w XIX i XX w. w różnych krajach Europy, polskie wyspy językowe na południe od Karpat, wreszcie obszary pograniczne z ludnością polskojęzyczną, oddzieloną od kraju granicą polityczną, po czym przeszła do analizy stanu badań oraz charakterystyki leksykalnej, morfologicznej i fonetycznej polszczyzny każdej z grup. W swej analizie dużo uwagi poświęciła interferencjom obcym, wywołującym zmiany w polszczyźnie. W drugiej części autorka przeanalizowała dynamikę przemian polszczyzny, która zależy od takich czynników pozajęzykowych jak stosunki geopolityczne i charakter osadnictwa, stosunki demograficzne i rodzinne, status społeczny i poziom intelektualny, zorganizowane formy życia społeczności polskiej oraz więź z krajem pochodzenia. W zakończeniu jej pracy znajdujemy taką, godną uwagi, opinię autorki:

> W sytuacji dwukulturowości ogromną rolę ma do spełnienia bilingwizm. Osoby i grupy dwujęzyczne tworzą bowiem silne ogniwa, mosty i kanały komunikacyjne pomiędzy dwiema społecznościami. (...) W społecznościach polonijnych świadomy, czynny bilingwizm jest bezsprzecznie warunkiem przekazywania monolingwalnej grupie większościowej polskich wartości kulturowych. Co więcej, na dalszą metę, tzn. w dalszych pokoleniach imigracyjnych, prawdopodobnie jedynie dzięki temu bilingwizmowi będzie można zachować język polski w społecznościach o polskim rodowodzie [Szydłowska-Ceglowa 1992, 207].

W cytowanym fragmencie godna uwagi jest pochwała dwujęzyczności, czyli znajomości polszczyzny, obok znajomości języka kraju osiedlenia, o czym nie pisali wtedy otwarcie autorzy zajmujący się językiem polskim poza Polską. Trzeba było wejścia Polski do Unii Europejskiej w 2004 r., aby do świadomości przedstawicieli Polonii dotarło pojęcie wartości bilingwizmu i wielojęzyczności, aby dla rodziców polskich np. w Wielkiej Brytanii zaczęto wydawać poradniki takie jak np. *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych* pod red. K. Zechenter [2015]. To w tym poradniku znajdujemy pochwałę dwujęzyczności, wygłoszoną przez Normana Daviesa, najbardziej znanego w świecie historyka Polski niepolskiego pochodzenia, który powiedział: „Bilingualism is a blessing from God that no parent should deny a child" (Dwujęzyczność to błogosławieństwo boże, którego żadne z rodziców nie powinno odmówić swojemu dziecku). Głosząc pochwałę bilingwizmu polsko-obcego w 1992 r., B. Szydłowska-Ceglowa o kilkanaście lat wyprzedzała swoje czasy.

14.2. Pamiętając o tomach poświęconych w całości polszczyźnie Polonii, chciałbym zwrócić uwagę na kilka publikacji. Pierwszą z nich jest tom *Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych. Praca zbiorowa* pod red. S. Szliferszteyn [1981], prezentująca pionierski dorobek bardzo aktywnej grupy badawczej z UW. Wśród publikowanych w nim prac znajdują się artykuły S. Dubisza i E. Sękowskiej, którzy potem przez wiele lat zajmowali się opisywaniem języka Polonii i Polaków w świecie, publikując kilka ważnych, syntetyzujących prac, o których będzie jeszcze mowa. Drugą – książka pod tytułem *Język polski w świecie. Zbiór studiów* pod red. W. Miodunki [1990], w której zebrano prace o charakterze ogólnym, studia psycholingwistyczne i socjolingwistyczne, artykuły o strukturze języka Polonii, wreszcie – prace na temat nauczania języka polskiego jako obcego i odziedziczonego (uczonego w środowiskach polonijnych) autorów polskich i zagranicznych. Wśród autorów zagranicznych znaleźli się np. Jerzy J. Smolicz, znany socjolog australijski, autor koncepcji języka jako wartości podstawowej kultury (*core value*), Anna Wierzbicka, polska lingwistka światowej sławy, analizująca podwójne życie człowieka dwujęzycznego; Gilbert Rappaport, amerykański socjolingwista, piszący o sytuacji językowej Amerykanów polskiego pochodzenia w Teksasie, czy Gerd Hentschel, pokazujący strategię unikania w procesie liczenia po polsku, wtedy początkujący badacz, a dziś jeden z najbardziej znanych i cenionych w Europie niemieckich slawistów.

W tomie tym znalazł się m.in. artykuł Zofii Kurzowej o języku polskim w ZSRR w latach 80. minionego wieku, gdyż jego autorka prowadziła w UJ badania polszczyzny w tym kraju. To ona jest autorką dwu prac podstawowych dla studiów nad polszczyzną kresową, czyli monografii *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku* [1983] oraz *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI–XX w.* [1993]. Wydawnictwo PWN przedstawiało ich autorkę jako

> urodzoną lwowiankę, (która) język swojego miasta pamięta jeszcze z dzieciństwa. Dziś profesor językoznawstwa polonistycznego w Uniwersytecie Jagiellońskim od wielu lat w swej twórczości naukowej poświęca uwagę również studiom nad językiem kresów wschodnich [fragment notki z okładki *Polszczyzny Lwowa*].

14.3. Poza tym w ramach badań polonijnych przygotowywano w UJ podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego. Podręczniki te, wydawane jako skrypty uczelniane UJ, były publikowane w latach 1979–1996 w serii zatytułowanej *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Obcokrajowców Języka i Kultury Polskiej*, redagowanej przez W. Miodunkę. W serii ukazały się 42 tomy, spośród których 30 stanowiły podręczniki, które zaczęły być znane i używane w innych uczelniach polskich, a także za granicą (na kongresie American Association of Teachers of Slavic and Others East-European Languages w 1988 r. referat na ich temat wygłosiła prof. Christina Bethin ze State University of New York – Stony Brook [zob. Bethin 1990]).

Jeśli chodzi o program badań resortowych, poświęconych nauczaniu JPJO, to uwzględniał on teoretyczne i metodologiczne podstawy metodyki nauczania JPJO, polonistyczno-językoznawcze podstawy tej metodyki, elementy układu glottodydaktycznego, proces glottodydaktyczny i jego dynamikę oraz pedeutologię nauczania JPJO [Lewandowski 1985, 242–244].

14.4.1. Przedstawianie badań polszczyzny poza granicami kraju powinno zawierać informacje o kompendiach wiedzy na temat polszczyzny w świecie. Pierwszą pracą zespołową o takim charakterze jest tom *Język polski poza granicami kraju* pod red. Stanisława Dubisza [1997]. Tom ten jest szczególnie ważny, ponieważ stanowił „pierwsze syntetyczne opracowanie tego typu", co podkreślał w przedmowie redaktor serii *Najnowsze dzieje polszczyzny*, prof. Stanisław Gajda. Tom składał się z pięciu rozdziałów, z których pierwszy stanowił wstęp do całości, napisany przez S. Dubisza. Zawierał on omówienie badań nad polszczyzną mówioną poza Polską, potem opis czynników kształtujących rozwój języka *polonocentrycznych wspólnot komunikatywnych*, wreszcie – analizę czynników powodujących ich zróżnicowanie pod względem językowym, geograficznym i demograficznym [Dubisz 1997a, 9–46]. Potem następowały opisy języka polskiego ponad dwudziestu zbiorowości, które zostały podzielone na: 1) autochtoniczne polskie zbiorowości etniczne, skupiska osadni-

cze i przesiedleńcze (polszczyzna na Litwie, Łotwie, Białorusi, Ukrainie, w Rosji, w Czechach, na Słowacji i na Węgrzech), 2) polonijne zbiorowości kontynentalne (język polski w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Holandii, Szwecji, Francji, Belgii i we Włoszech), 3) polonijne i polskie zbiorowości zamorskie (polszczyzna w USA, Kanadzie, Brazylii, Argentynie, Australii, Republice Południowej Afryki i skupisk Polaków pracujących w krajach arabskich). Całość zamykała charakterystyka kontrastowa języka polskiego poza Polską, napisana przez S. Dubisza. Definiując metodę kontrastową, autor zakładał porównywanie języka polskiego wspólnot z dwiema podstawami porównawczymi: z językiem polskim w Polsce i z językiem kraju osiedlenia. Biorąc pod uwagę pojęcie kontaktów językowych Uriela Weinreicha i André Martineta, zwracał uwagę na fakt, że na obczyźnie mówiący po polsku mają do czynienia ze stałymi, bardzo intensywnymi kontaktami językowymi, typowymi dla sytuacji dwujęzycznych lub wielojęzycznych, co prowadziło do wpływu języka kraju osiedlenia na język polski (do interferencji). Przedstawiając kontrastowe cechy języka zbiorowości polonocentrycznych poza Polską, autor podzielił je na trzy grupy: na strefę oddziaływania języka rosyjskiego i języków wschodniosłowiańskich; strefę oddziaływania języka angielskiego oraz strefę oddziaływania języków romańskich [Dubisz 1997b, 355–376].

14.4.2. Omówiony ogólnie tom był tak ważny, ponieważ stanowił pierwsze kompendium wiedzy o polszczyźnie poza Polską, pokazanej w powiązaniu z migracjami ludności polskiej w XIX i XX w. i przemianami kultury polskiej w krajach osiedlenia Polonii. Studia poświęcone polszczyźnie w poszczególnych krajach osiedlenia można podzielić na lepsze i słabsze w zależności od doświadczenia badawczego konkretnego autora. Natomiast dwuczęściowe opracowanie S. Dubisza jest jedyną w polskiej literaturze lingwistycznej próbą syntezy zjawisk zachodzących w polszczyźnie, przeniesionej do innych krajów świata, syntezy, obejmującej przemiany polszczyzny na wszystkich kontynentach. Podobna synteza, napisana przez innego autora, nie powstała do dziś mimo upływu ponad 20 lat od czasu jej publikacji. To spowodowało, że jej autor często występuje w roli eksperta wypowiadającego się o polszczyźnie w świecie. I tak np., kiedy w ramach prestiżowej serii *Najnowsze dzieje języków słowiańskich* publikowano tom *Język polski* przygotowany pod redakcją S. Gajdy, autorem rozdziału *Język polski poza granicami kraju* był S. Dubisz [2001].

14.4.3. We wstępie do tomu *Język polski poza granicami kraju* S. Dubisz podał m.in. dane szacunkowe odnoszące się do liczebności *zbiorowości polonocentrycznych* w 80 krajach świata na wszystkich kontynentach [Dubisz 1997a, 31–35]. W odniesieniu do poszczególnych kontynentów dane te wyglądały następująco: Europa – 2 608 037; Azja – 84 145; Australia – 124 850; Ameryka Północna – 6 948 344, Ameryka Środkowa – 155; Ameryka Południowa – 782 785; Afryka – 16 627. W sumie w 80 krajach świata zamieszkiwało 10 564 923 Polaków i osób polskiego

pochodzenia [Dubisz 1997a, 36]. Dane te autor opatrzył następującym komentarzem:

> Najliczniejsze są zbiorowości i wspólnoty komunikatywne na kontynencie północnoamerykańskim (6 948 344), w szczególności dzięki liczebności zbiorowości polonijnej w USA (6 542 844). Na drugim miejscu sytuują się zbiorowości europejskie (2 608 037), z których najliczniej są reprezentowane wspólnoty komunikatywne we Francji (650 000), na Białorusi (418 000), Litwie (257 994) i Ukrainie (219 000), w Niemczech (241 300) i Wielkiej Brytanii (155 000). Zaliczamy tu również (Europa Południowa) – ze względu na dominujące więzi kulturowe – specyficzną wspólnotę komunikatywną w Izraelu, która nie ma charakteru grupy etnicznej ani mniejszości narodowej. (...) Trzecie pod względem wielkości są zbiorowości w Ameryce Południowej (782 785), wśród których na plan pierwszy wybija się zbiorowość Polonii w Brazylii (650 000). (...) W wieku XX – w ostatnim pięćdziesięcioleciu – kierunki [emigracji – W.M.] zmieniały się, tak jak zmieniały się czynniki je warunkujące. Dlatego też powstały (lub zwiększyły swoją liczebność) nowe wspólnoty polonocentryczne w Europie (Szwecja, Włochy, Hiszpania), w Australii i Afryce (Republika Południowej Afryki) [Dubisz 1997a, 36–37].

Ponieważ te dane liczbowe zostały przyjęte przez wielu językoznawców jako ważny punkt odniesienia, zwracam na nie uwagę. Jednocześnie chcę zaznaczyć, że przełom wieków i wejście Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. były okresem wzmożonej migracji ludności polskiej. Jej wynikiem były zmiany w liczebności zbiorowości polonijnych w poszczególnych krajach europejskich, na co zwrócił uwagę np. R. Laskowski w angielskim tłumaczeniu swej monografii, która ukazała się pod tytułem *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden* [2014]. Omawiając sytuację diaspory polskiej, podał on m.in. liczebność zbiorowości polskich w Europie: Austria 60 000; Belgia 140 000; Dania 21 052; Francja 700 000–800 000; Grecja 40 000–50 000; Hiszpania 130 000–150 000; Irlandia 250 000; Islandia 11 000; Norwegia 40 000; Szwecja 100 000; Wielka Brytania 950 000 [Laskowski 2014, 24]. Uwagę zwraca wzrost liczby migrantów polskich w wielu krajach, nowe zbiorowości polskie w takich krajach jak Irlandia i Islandia, których S. Dubisz nie podawał wcale, oraz np. wzrost liczebności Polonii brytyjskiej do niemal miliona. Natomiast Elżbieta Sękowska w monografii *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze* [2010] podała dane szacunkowe Stowarzyszenia „Wspólnota Polska" z grudnia 2009 r., według których skupiska polskie w świecie liczyły ogółem 21 mln członków, z czego np. w Argentynie 450 000, w Brazylii 1 800 000, we Francji 1 050 000, w Irlandii 80 000, w Kanadzie 900 000, w Niemczech 2 000 000, w Rosji 300 000, w Stanach Zjednoczonych 10 600 000, w Ukrainie 900 000, w Wielkiej Brytanii 500 000 [Sękowska 2010, 20–24]. Wobec tak wielkich rozbieżności danych szacunkowych oraz zmian liczebności poszczególnych skupisk związanych z kryzysem ekonomicznym (np. w Grecji, Hiszpanii) oraz np. z brexitem często przyjmuje się, że zbiorowości polonijne w świecie liczą 14–15 mln osób.

14.4.4. S. Dubisz wielokrotnie pisał o polszczyźnie poza Polską, zawsze starając się aktualizować wcześniejsze informacje. Próbował też pokazywać nową sytuację polszczyzny w świecie w związku z zachodzącymi zmianami społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi, a takich zmian w ostatnim 20-leciu było naprawdę wiele. Nie mogąc omawiać wszystkich ujęć sytuacji języka polskiego w świecie, chcę zwrócić uwagę na dwa z ostatnich. Pierwszym z nich jest artykuł *Język polski poza granicami kraju w minionym siedemdziesięcioleciu*, opublikowany w tomie *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje* pod red. A. Dunin-Dudkowskiej i A. Małyski [2013]. W początkowej części swego artykułu S. Dubisz zwraca uwagę na różnice uwarunkowań rozwoju polszczyzny w świecie w stosunku do języka polskiego w kraju, wymieniając pięć zjawisk:

> 1. Język polski poza granicami kraju pozostaje w **diasporze**, kształtuje się w oderwaniu i izolacji od głównych tendencji rozwojowych polszczyzny w kraju, nie stanowi zwartej wspólnoty komunikatywnej. (...) 2. Oprócz socjalnego i intelektualnego zróżnicowania tych wspólnot, ważny jest podział na **pokolenie monolingwalne / emigracyjne** oraz **pokolenia polilingwalne / polonijne**. (...) 3. Język polski poza granicami kraju nie jest jedynym środkiem porozumiewania się jego użytkowników, a tym samym jego społeczny zakres komunikatywny jest ograniczony. Jest to jedynie **kod lokalny** (...) w zestawieniu z państwowym, oficjalnym językiem danego kraju. 4. Język polski poza granicami kraju w dużej części wariantów ma charakter **mieszany**. Zawiera z jednej strony składniki polskiego systemu językowego, z drugiej – składniki systemów tych języków, z którymi wchodzi w kontakt i pod których dominującym wpływem się rozwija. 5. Język polski poza granicami kraju w dużej części swych odmian **nie jest znormalizowany i skodyfikowany**, rozwija się zgodnie z lokalnym zwyczajem, przekazywany z pokolenia na pokolenie, podobnie jak dialekty ludowe na terenie państwa polskiego [Dubisz 2013, 667–668].

Ważne jest tu przede wszystkim zwrócenie uwagi na to, że polszczyzna w świecie jest językiem w diasporze, stanowiące wyraźne nawiązanie do wcześniejszych, choć niewymienionych w tekście prac historyków i socjologów [por. Walaszek (red.) 2001]. Muszę dodać, że po zapoznaniu się z pierwszymi pracami na temat diaspory polskiej myślałem o tym, że koncepcja *polonocentrycznych wspólnot komunikatywnych* S. Dubisza z 1997 r. stanowi w pewnym stopniu językoznawczy odpowiednik koncepcji diaspory polskiej [Walaszek 2001]. W punktach 2. i 3. autor zwraca uwagę na fakt, że przekazywanie polszczyzny następnym pokoleniom odbywa się w warunkach ich dwu- lub wielojęzyczności, co może utrudniać proces jej przekazywania. Warto jednak o tym pamiętać, zdając sobie sprawę z tego, że zjawisko dwujęzyczności polsko-obcej jest stosunkowo często badane po roku 2000 [Miodunka 2010; 2014].

14.4.5. W końcowej części tego artykułu S. Dubisz zwraca uwagę, że w obcym środowisku etnicznym język polski występuje w trzech sferach: w sferze „kontynuowania, modyfikowania i utrwalania jego znajomości”,

co dotyczy głównie zbiorowości polonijnych i autochtonicznych grup etnicznych. Drugą sferą jest nabywanie i doskonalenie znajomości polszczyzny przez przedstawicieli innych narodowości, trzecią zaś – „promocja języka polskiego jako nosiciela określonych wartości, które państwo polskie i polskie społeczeństwo chce zaproponować współczesnemu światu" [Dubisz 2013, 675–676]. W tej koncepcji ważne jest zwrócenie uwagi na to, że w świecie język polski znają i posługują się nim nie tylko przedstawiciele Polonii, ale także obcokrajowcy, zainteresowani naszym językiem i kulturą. Że język polski warto promować, gdyż jego znajomość pozwala lepiej poznać i zrozumieć kulturę polską i całe jej bogactwo.

14.4.6. Drugą pracą S. Dubisza, o której warto tu wspomnieć, jest artykuł *„Dwadzieścia lat później" – język polski poza granicami kraju – historia badań i ich perspektywy* [2015]. Jak zapowiada tytuł, jest to podsumowanie badań polonijnych poświęconych polszczyźnie poza Polską, podsumowanie pisane *dwadzieścia lat później*, czyli 20 lat po zakończeniu badań, których rezultaty zostały opublikowane w tomie *Język polski poza granicami kraju* [1997]. Ważne jest to, w jaki sposób uczony tak zaangażowany w opisywanie i analizowanie polszczyzny poza Polską ocenia rozwój tych badań, natomiast tu chcę przypomnieć tylko okresy, które wyróżnia on w ich historii. Otóż okres pierwszy to lata 1945–1970, kiedy ukazały się nieliczne publikacje opisujące interferencje obce, które występują w polszczyźnie polonijnej. Okres drugi, czyli lata 1971–1990, obejmuje znaczne ożywienie prac prowadzonych w ramach badań polonijnych o charakterze interdyscyplinarnych studiów etnicznych, „uwzględniających teorię i metodologię badań światowych oraz polską tradycję badawczą" [Dubisz 2015, 9]. Okres trzeci zamyka się w latach 1990–2004.

> Jest to faza pierwszych podsumowań i syntez badań polonijnych, upowszechnienia ich we wszystkich niemalże ośrodkach akademickich w Polsce, (...) także nowych ustaleń metodologicznych i podejmowania nowych zakresów badawczych [Dubisz 2015, 11].

W okresie ostatnim, który rozpoczął się po roku 2004,

> dominuje problematyka bi- i polilingwizmu, kompetencji językowej i komunikacyjnej w społeczeństwie wielokulturowym, związków między językiem a tożsamością jego nosicieli i użytkowników, sytuacji języka polskiego w świecie [Dubisz 2015, 1].

Dobrym przykładem pierwszych podsumowań i syntez, powstających w okresie trzecim, jest monografia E. Sękowskiej *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słowotwórcze* [1994]. Autorka odwołuje się w niej do danych z języka polonijnego w Wielkiej Brytanii, USA, Kanadzie i Australii, analizując rozwój słownictwa zbiorowości polonijnych w wyniku trzech procesów: adaptacji, derywacji i reprodukcji.

14.5. W warszawskim środowisku językoznawczym powstały nie tylko ważne prace inicjujące badania nad językiem Polonii w świecie, ale też jedyne jak dotąd podsumowanie tych badań, zawierające ich bilans oraz wytyczające perspektywy. Jego autorką jest E. Sękowska, która opublikowała książkę *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze* [2010]. Dokonała ona podsumowania badań prowadzonych w ciągu 30 lat: od połowy lat 70. minionego wieku do 1 maja 2004 r., kiedy Polska weszła w skład Unii Europejskiej, a język polski stał się jednym z języków oficjalnych Unii, ważnym, bo zajmującym szóste miejsce pod względem liczebności jego użytkowników w UE [Miodunka 2006]. Podsumowanie i ocenę badań autorka poprzedziła przypomnieniem podstawowych założeń badań polonijnych rozumianych jako polska forma światowych studiów etnicznych: definiowania Polonii, zarysu historii emigracji i tworzenia się zbiorowości polonijnych, wreszcie pojęcia etniczności i tożsamości etnicznej. Potem autorka przeszła do pojęcia języka i dialektu polonijnego na tle kontaktów językowych i bilingwizmu skupisk polonijnych w świecie, zwracając uwagę na typy interferencji w dialektach polonijnych oraz sposoby adaptacji wyrazów obcych do polonijnego zasobu językowego. Po dokonaniu przeglądu źródeł używanych do badania języka Polonii E. Sękowska omówiła zakresy badań tego języka, wyróżniając tu badania słownictwa, analizy antroponimii i toponimii, język jako składnik tożsamości etnicznej, porównania słownictwa polskiego i polonijnego, wreszcie język dzieci uczących się polskiego. Swoje rozważania zamknęła omówieniem metod badań, które w kilku aspektach różnią się od metod stosowanych powszechnie w językoznawstwie polonistycznym.

Kończąc swe podsumowanie badań w zakresie języka polonijnego, E. Sękowska zwróciła uwagę na konieczność ich kontynuowania z uwzględnieniem następujących kierunków: badania relacji między językiem a kulturą, w tym – roli skryptów kulturowych, których znaczenie udowodniła A. Wierzbicka; badania uczenia się polszczyzny w sytuacji bilingwizmu z wykorzystaniem nowych technologii [por. Dębski 2009]; badania kategorii gramatycznych w procesie przyswajania polszczyzny przez dzieci polonijne [por. Laskowski 2009]; analiza blogów imigrantów pod względem językowym i gatunkowym; badanie postaw wobec języka ojczystego i tożsamości narodowej w społeczeństwach wieloetnicznych; stworzenie i wylansowanie modelu dwujęzyczności i dwukulturowości w pokoleniach polonijnych; wreszcie – opracowanie charakterystyki odmian i stylów funkcjonalnych w polszczyźnie polonijnej.

15. BADANIA NAUKOWE BILINGWIZMU POLSKO-OBCEGO I WIELOJĘZYCZNOŚCI

15.1. Przełom wieków to okres interesowania się przez lingwistów polskich badaniem dwujęzyczności polsko-obcej w wielu krajach świata. Wyniki ich badań zaczęto publikować już po roku 2000, który przyjmuje się za przełomowy w tym zakresie, gdyż w XXI wieku ukazało się kilkanaście monografii na temat bilingwizmu w różnych krajach świata: bilingwizmu polsko-portugalskiego w Brazylii [Miodunka 2003], bilingwizmu polsko-francuskiego we Francji [Wróblewska-Pawlak 2004], bilingwizmu polsko-niemieckiego w Austrii [Cieszyńska 2006], dwujęzyczności angielsko-polskiej w Australii [Dębski 2009], bilingwizmu polsko-ukraińskiego [Dzierżawin 2009]; przyswajania polszczyzny w warunkach bilingwizmu polsko-szwedzkiego [Laskowski 2009]; dwujęzyczności polsko-angielskiej i języka *ponglish* w Wielkiej Brytanii [Błasiak 2011]; dwujęzyczności rusko-polskiej staroobrzędowców w regionie suwalsko-augustowskim [Głuszkowski 2011]; nabywania języków trzecich i wielojęzyczności [Chłopek 2011]; wielojęzyczności katolików na Białorusi na przełomie XX i XXI wieku [Golachowska 2012]; bilingwizmu polsko-hiszpańskiego w Argentynie [Guillermo-Sajdak 2015]; niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności, w tym – utraty i odzyskiwania polszczyzny w Niemczech [Besters-Dilger, Dąbrowska, Krajewski, Żurek (red.) 2016]; bilingwizmu polsko-włoskiego i tożsamości kulturowej Polaków we Włoszech [Kowalcze-Franiuk 2018]; strategii komunikacyjnych osób dwujęzycznych w Niemczech [Żurek 2018]; stosunku do polszczyzny Żydów polskich, którzy wyjechali do Francji po marcu 1968 r. [Grycan 2019] czy par dwujęzycznych w Polsce [Stępkowska 2019].

Wyliczone tu prace różnią się zdecydowanie od prac analizujących zachowanie polszczyzny poza Polską, gdyż analizują bilingwizm zbiorowy i indywidualny w postaci studiów przypadków, pokazują zakres użycia polszczyzny w stosunku do używania języka kraju osiedlenia Polonii, analizują proces stawania się i bycia osobą dwujęzyczną, pokazują związek między zachowaniem polszczyzny a kształtowaniem się tożsamości kulturowej, zwracają uwagę na typy bilingwizmu polsko-obcego w poszczególnych krajach i środowiskach, wreszcie dostarczają dowodów na to, że znajomość każdego z języków można wykorzystać w procesie samorealizacji jednostek. Prace te nie zostały omówione tu bardziej szczegółowo, ponieważ wiele z nich doczekało się analizy w dwu artykułach W.T. Miodunki: *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie* [2010] oraz *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań* [2014]. Wszystkim zainteresowanym badaniami bilingwizmu i wielojęzyczności można też polecić tom *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa* pod red. R. Dębskiego i W.T. Miodunki [2016].

16. NOWE OBSZARY BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ: NAUCZANIE POLSZCZYZNY JAKO JĘZYKA ODZIEDZICZONEGO

16.1. Do podstawowych prac na temat sytuacji języka polskiego jako odziedziczonego należy monografia Romana Laskowskiego *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu* [2009], składająca się z trzech części. W części pierwszej pracy autor zawarł charakterystykę socjolingwistyczną badanej grupy 133 dzieci w wieku 5–15 lat, których co najmniej jedno z rodziców pochodziło z Polski. Część ta została zakończona następującymi wnioskami, które warto przytoczyć:

> Bardzo silnemu ograniczeniu ulega sytuacja komunikacyjna, w jakiej dziecko imigranta posługuje się językiem swych rodziców. Najczęściej służy on wyłącznie lub niemal wyłącznie jako środek porozumiewania się z rodzicami, przy czym nawet w tę sferę życia społecznego wdziera się język dominującego otoczenia społecznego. Oczywiście, szczególnie osłabiona jest funkcja języka ojczystego u dzieci małżeństw mieszanych, chociaż i tutaj świadoma praca matki (...) owocuje rzeczywistą dwujęzycznością dziecka. W komunikacji z rodzeństwem pozycja języka ojczystego ulega dalszemu osłabieniu. Drugie pokolenie emigrantów w rozmowach między sobą z zasady posługuje się językiem dominującym, tu szwedzkim. Do zupełnej rzadkości należy posługiwanie się językiem polskim w kontaktach koleżeńskich pozaszkolnych (...) To bardzo daleko idące ograniczenie sfery użycia języka ojczystego rodziców powoduje trudności w opanowaniu przez dziecko tego języka, a nawet jego cofanie się u dzieci urodzonych wprawdzie w Polsce, od dłuższego czasu jednak zamieszkałych na obczyźnie [Laskowski 2009, 76–77].

W części drugiej przedstawiony został zarys problematyki badań języka idiolektów polskich dzieci w Szwecji, obejmujący badanie systemu fonologicznego, fleksji, składni i słownictwa, czyli najważniejszych części systemu językowego dziecka. Część trzecia stanowi przykład badania jednej kategorii fleksyjnej języka polskiego, to znaczy kategorii przypadka, „najbardziej skomplikowanej kategorii gramatycznej języka polskiego" [Laskowski 2009, 225; por. Miodunka 2016, 145–152].

Pragnieniem autora było, by jego praca stanowiła przyczynek do teorii przyswajania języka w środowisku bilingwalnym, co niewątpliwie udało mu się zrealizować, gdyż praca ta stanowi wzór takiej analizy. Na podkreślenie zasługuje fakt, że R. Laskowski był wybitnym lingwistą, specjalizującym się w badaniach morfologii języków słowiańskich, a nie dydaktykiem języka polskiego jako obcego, dlatego nie znajdziemy w jego monografii wskazówek, jak należy uczyć polskiego w warunkach bilingwizmu. Z drugiej jednak strony rezultaty analiz zagrożonych części polskiego systemu językowego są tak dokładne, że każdy doświadczony nauczyciel powinien poradzić sobie z przygotowaniem odpowiednich ćwiczeń. Badania R. Laskowskiego bardzo wysoko oceniła J. Besters-Dilger, stwierdzając, że „różnorodność uzyskanego materiału językowego

jest imponująca, analiza zaś – przekonująca i wnikliwa" [Besters-Dilger 2016, 31].

16.2. Kolejną ważną pracą dla nauczania języka polskiego jako odziedziczonego jest monografia E. Lipińskiej i A. Seretny *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej* [2012]. Książka składa się z czterech części i ośmiu rozdziałów. Część druga została poświęcona zagadnieniom terminologicznym i teoretycznym, stanowiącym podstawę dalszych rozważań, zawartych w dwu pozostałych częściach. Najobszerniejsza jest część trzecia [s. 33–114], złożona z pięciu rozdziałów, poświęconych kolejno charakterystyce nauczycieli i uczniów szkół polskich w Chicago oraz samym szkołom polonijnym jako instytucjom mającym nauczać polszczyzny jako języka odziedziczonego [s. 33–96]. W kolejnych dwu rozdziałach znalazły się propozycje programowe dla szkół polonijnych oraz rozważania na temat tekstów literackich w kształceniu językowym, w których autorki lansują metodę skorelowaną, nastawioną na kształcenie językowo-historyczno-literackie. Książkę kończy rozdział ósmy, w którym autorki prezentują scenariusze konkretnych zajęć dla szkół polskich za granicą [s. 115–202] oraz aneks z programem nauczania języka polskiego w klasie I liceum w Szkole Języka i Kultury Polskiej im. Jana III Sobieskiego w Chicago, autorstwa Stanisława Wolszy.

Jak widać, książka E. Lipińskiej i A. Seretny różni się zdecydowanie charakterem od monografii R. Laskowskiego, ponieważ w drugiej części zawiera propozycje dydaktyczne, nadające się do zastosowania w praktyce nauczania w szkołach polskich nie tylko w Chicago, ale także w innych krajach świata.

16.3. Następną godną polecenia pracą jest książka *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności* pod red. Juliane Besters-Dilger, Anny Dąbrowskiej, Grzegorza Krajewskiego i Anny Żurek [2016]. Trzeba dodać, że autorzy artykułów zawarli w nich podsumowania prac badawczych prowadzonych w ramach projektu „Lingwistyczne i glottodydaktyczne problemy niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności", realizowanego wspólnie przez Uniwersytet Alberta i Ludwika w niemieckim Fryburgu i Uniwersytet Wrocławski w latach 2012–2015. Można zatem powiedzieć, że podobnie jak monografia R. Laskowskiego książka ta przynosi rezultaty badań naukowych, ale tym razem przeprowadzonych w Niemczech, głównie w Badenii-Wirtembergii, na grupie głównej liczącej 51 uczniów oraz na dwu grupach kontrolnych, liczących po 10 osób każda: pierwszą z nich tworzyli Polacy, którzy wyemigrowali do Niemiec w wieku dorosłym i mieszkają tam co najmniej 10 lat (tzw. grupa późnobilingwalna), drugą zaś – Polacy mieszkający w Polsce, niemający kontaktów z językiem niemieckim. Inną cechą różniącą to opracowanie od monografii R. Laskowskiego jest fakt, że omawiana tu praca zawiera artykuły badaczy polskich i niemieckich, z prof. Juliane Besters-Dilger,

wybitną slawistką niemiecką na czele. Praca ta została omówiona przez W.T. Miodunkę w recenzji opublikowanej na łamach „Poradnika Językowego" [Miodunka 2018, 110–115].

16.4. Dwujęzycznych użytkowników polszczyzny jako języka odziedziczonego dotyczy także monografia Hanny Pułaczewskiej *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców* [2017]. Już tytuł książki zwraca uwagę na to, że jej badania były prowadzone w RFN, w kraju osiedlenia wielu Polaków, którzy mimo swej bliskości geograficznej nie byli przedmiotem zbyt wielu studiów lingwistycznych. Co więcej, autorka postanowiła zbadać, jak wygląda wychowanie dwujęzyczne dzieci i młodzieży z perspektywy ich rodziców, czym nikt spośród polskich badaczy nie zajmował się dotąd tak szczegółowo. Dlatego pod wieloma względami jej monografia stanowi opracowanie na wskroś oryginalne, które powinno stanowić w przyszłości punkt odniesienia badań nosicieli języka odziedziczonego, prowadzonych w różnych krajach osiedlenia Polaków i Polonii.

16.4.1. Monografia składa się z sześciu rozdziałów, poświęconych kolejno charakterystyce społeczności polskiej w Niemczech, prestiżowi i przydatności polszczyzny w oczach mieszkańców Ratyzbony, wychowaniu dwujęzycznemu widzianemu z perspektywy rodziców, antagonizmom towarzyszącym wychowywaniu do języka polskiego, różnym doznaniom emocjonalnym związanym z wychowaniem bilingwalnym i wreszcie – ustawicznym zmianom pojawiającym się w procesie wychowywania młodzieży polskiej w Niemczech. Już ogólna informacja o zawartości poszczególnych rozdziałów dowodzi oryginalności pracy, jeszcze lepiej jest ona jednak widoczna po lekturze każdego z nich. I tak w rozdziale pierwszym *Polacy w Niemczech* znajdujemy dane dotyczące wielkości zbiorowości polskiej w RFN, w tym – w Bawarii. Autorka podejmuje też inne ważne tematy, takie jak np. problem integracji polskich imigrantów (integracja pozornie tak dobra, że aż czyniąca z polskiej zbiorowości grupę niewidoczną!), zagadnienie ich pozycji zawodowej, niższej niż można by się było spodziewać, biorąc pod uwagę poziom ich wykształcenia, organizacje i media polonijne w RFN, czy wreszcie kwestię nauczania języka polskiego w Niemczech (brak rozwiązań systemowych w zakresie nauczania polszczyzny jako języka ojczystego). Lektura tego rozdziału przynosi czytelnikowi obraz zbiorowości stosunkowo licznej, zadowolonej z siebie i swej pozycji ekonomicznej, ale niewidocznej w społeczeństwie niemieckim i nieskutecznej w walce o swe prawa, o prestiż swej kultury i języka.

16.4.2. Kolejny rozdział został poświęcony prestiżowi i przydatności polszczyzny w opinii mieszkańców Ratyzbony, tzn. nauczycieli i uczniów szkół, w których prowadzono badania. Nasz język jest dla nauczycieli szkolnych niewidoczny, nie cieszy się poważaniem i przedstawia małą wartość użytkową, choć równocześnie nauczyciele ci „widzieli w nim czynnik raczej pozytywnie wpływający na naukę szkolną, co było zgodne z ich pozytywną oceną dwujęzyczności w ogóle" [Pułaczewska 2017, 53].

Zdaniem niemieckiej młodzieży szkolnej język polski jest nieładny, niemodny, nieciekawy, mało rozpowszechniony w Niemczech i mało ważny w Europie. Trzeba przyznać, że żaden polski badacz nie pisał w taki sposób dotychczas o polszczyźnie, ale nie pisał tylko dlatego, że nie wpadł na pomysł przeprowadzenia takich badań wśród niezwiązanych z Polską mieszkańców zachodniej Europy [por. 17.5., a zwłaszcza fragment o „uporczywie kolportowanych w kraju negatywnych autostereotypach na temat języka polskiego: trudny, nieprzydatny, bezwartościowy, niszowy" – Miodunka, Tambor i in. 2018, 268–269].

16.4.3. Rozdział trzeci przynosi prezentację wyników badań jakościowych prowadzonych wśród 19 polskich matek, które mówiły o swych opiniach na temat wychowania dwujęzycznego, tzn. z rozwijaną znajomością języków polskiego i niemieckiego. Na wstępie tego rozdziału autorka stwierdziła, że badania wychowania dwujęzycznego widzianego z perspektywy rodziców stanowią lukę badawczą w skali Niemiec, w czym zresztą widzi ona szansę dla swych badań, które mogłyby inspirować w przyszłości do tworzenia bardziej ogólnych koncepcji rodzinnego wychowania w dwujęzyczności. Po lekturze wypowiedzi matek, zamieszczonych w tym rozdziale, pozostaje jednak ogólny ich obraz jako osób dość łatwo ulegających argumentacji partnerów niemieckich, że jedyną wartością społeczną w Niemczech jest język niemiecki. Z drugiej strony trzeba stwierdzić, że książka przekonująco pokazuje presję wywieraną przez otoczenie językowe kraju osiedlenia (tu niemieckojęzyczne), czego dotąd nikt tak dokładnie nie pokazywał.

Wiele osób, którym na sercu leży zachowanie polszczyzny przez dzieci migrujące np. do Wielkiej Brytanii, zdawało sobie w ostatnich latach sprawę z tego, że dwujęzyczność tych dzieci leży w rękach ich rodziców. Świadczą o tym takie publikacje jak np. *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych. A Guide for Parents of Bilingual Children* pod red. Katarzyny Zechenter [2015]. Nikt natomiast nie przeprowadził tak wszechstronnych badań czynników, które wpływają na postawy i decyzje rodziców jak Hanna Pułaczewska w omawianej książce. Sama autorka za główne osiągnięcia wynikające z przeprowadzonych badań i analiz uważa:

> po pierwsze – stworzenie schematu wychowania z językiem polskim w Ratyzbonie jako wstępnej wersji ogólnego modelu wychowania z językiem kraju pochodzenia w warunkach rozproszonej emigracji; po drugie – kategoryzację strategii rodziców w odniesieniu do przekazywania bądź nieprzekazywania języka polskiego (języka kraju pochodzenia); po trzecie – kategoryzację postaw wychowawczych, od których zależy przyjmowanie tych strategii [Pułaczewska 2017, 218].

16.5. Prace zespołu badawczego polsko-niemieckiego zaowocowały jeszcze jedną monografią Anny Żurek *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech* [2018]. Jest to praca ważna, ponieważ autorka dokonuje w niej pod-

sumowania polskich badań bilingwizmu, ze szczególnym uwzględnieniem bilingwizmu polsko-niemieckiego. Pokazuje także związki między badaniami dwujęzyczności polsko-obcej a badaniami polszczyzny jako języka odziedziczonego. Dokonawszy zdefiniowania i klasyfikacji strategii komunikacyjnych, autorka przeszła do omówienia rezultatów badań empirycznych, którego część główną stanowi analiza strategii komunikacyjnych użytkowników polszczyzny odziedziczonej w Niemczech. Prowadzi ona do następujących wniosków:

> Na podstawie analizy wypowiedzi mówionych osób bilingwalnych wyróżniono w sumie **10 typów strategii komunikacyjnych**, do których zaliczono: świadome przełączanie kodu, dosłowne tłumaczenie słów lub wyrażeń z języka niemieckiego, polonizację obcych wyrazów, substytucję leksykalną, stosowanie omówienia, przebudowę wypowiedzi, neologizację, proszenie o pomoc, upraszczanie komunikatu oraz zaniechanie przekazu. Podczas analizy użyć poszczególnych strategii komunikacyjnych (…) widać wyraźnie, że najczęstszą strategią spośród wszystkich było **świadome przełączanie kodu**, które prawie 6 razy chętniej było wybierane aniżeli najrzadziej używane strategie tworzenia nowych wyrazów oraz upraszczania komunikatu [Żurek 2018, 234–235; podkreślenia – A.Ż.].

16.6. W podsumowaniu dotychczasowych rozważań trzeba podkreślić, że koncepcja języka odziedziczonego, lansowana po roku 2000, odniosła spory sukces, a sam termin zyskał znaczną popularność nie tylko wśród glottodydaktyków, ale także w kręgu nauczycieli i działaczy oświatowych pracujących za granicą. Rośnie także świadomość konieczności przygotowania specjalnych programów i pomocy dydaktycznych do nauki (nauczania i uczenia się) polszczyzny jako języka odziedziczonego. Z przedstawionych tu prac wynika, że w ostatnich latach rozwijają się badania języka polskiego jako odziedziczonego i jego dwujęzycznych nosicieli, szczególnie w Niemczech. Dlatego warto przypomnieć uwagi Anny Żurek, podsumowującej badania w tym zakresie w artykule *Badanie polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)* [2016]. W jego zakończeniu znajdujemy następujące stwierdzenia, istotne dla przyszłych badań i nauczania polszczyzny jako języka odziedziczonego:

> Podsumowując stan badań nad polszczyzną odziedziczoną w warunkach bilingwizmu polsko-niemieckiego, należy zwrócić uwagę na kilka ważnych kwestii. Po pierwsze, od roku 2008 zainteresowanie polszczyzną środowisk polonijnych nieustannie rośnie, i to ze strony zarówno polskich, jak i niemieckich językoznawców, często współpracujących ze sobą w ramach międzynarodowych projektów naukowo-dydaktycznych. Po drugie, prowadzone badania mają charakter empiryczny i czerpią inspirację przede wszystkim z metodologii badań nauk społecznych, wykorzystując ilościowe i jakościowe metody do zbierania i analizowania uzyskanych danych. Po trzecie, badania nad językiem polskim w Niemczech obejmują dwie jasno zdefiniowane grupy. Do pierwszej z nich zalicza się przedstawicieli pokolenia emigracyjnego, czyli rodzimych użytkowników języka, którzy stali się dwujęzyczni w wieku dorosłym, a więc po pełnej akwizycji polszczyzny (są to osoby późno bilingwalne). Drugą tworzą użytkownicy języka polskiego jako odziedziczonego, którzy opanowali język kraju zamieszkania we

wczesnym dzieciństwie, a więc przed przyswojeniem w pełni języka genetycznie pierwszego (to tzw. wczesno dwujęzyczni) [Żurek 2016, 197].

17. NOWE OBSZARY BADAŃ W GLOTTODYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ: NAUCZANIE POLSZCZYZNY JAKO JĘZYKA DRUGIEGO

17.1. Językiem polskim jako drugim glottodydaktycy zajęli się późno, później niż nauczaniem go jako języka obcego i odziedziczonego. Dlatego od razu trzeba powiedzieć, że nie prowadzono dotąd większych badań językoznawczych nad jego nauczaniem. Owszem, przybywających do naszego kraju cudzoziemców i ich dzieci uczono języka polskiego, uznawano jednak, że jest to kwestia znalezienia odpowiedniej metody, gdyż wykształconych polonistów nie brakowało. Najwięcej w tym zakresie robiły władze oświatowe miasta stołecznego Warszawy, świadome najpierw tego, że Warszawa jako stolica przyciąga wielu obcokrajowców, z których część posyła swe dzieci do szkół zagranicznych, druga część jednak korzysta ze szkół polskich, w których naucza się języka polskiego jako obcego albo jako drugiego. Największe uznanie i popularność zdobyły takie wydane staraniem Biura Edukacji miasta stołecznego Warszawy publikacje jak np. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach miasta stołecznego Warszawy)*, Warszawa 2010. Pakiet został przygotowany przez zespół nauczycieli warszawskich (A. Bernacką-Langier, E. Brzezicką, S. Doroszuk, B. Janik-Płocińską, A. Marcinkiewicz, E. Pawlic-Rafałowską, J. Wasilewską-Łaszczuk, M. Zasuńską), współpracujących z dydaktykiem zatrudnionym w UW i UJ, Przemysławem E. Gębalem. Bardzo potrzebna publikacja składała się z czterech części, z których pierwsza przedstawiała założenia i cele programu nauczania języka polskiego jako drugiego. W części drugiej przedstawiono szczegółowe programy nauczania dla trzech etapów edukacyjnych: I – dla uczniów klasy I–III szkoły podstawowej, II – dla uczniów klasy IV–VI i wreszcie etap III dla uczniów gimnazjum. Program dla każdego etapu uwzględniał treści kształcenia w postaci 6 katalogów (funkcjonalno-pojęciowego, tematycznego, gramatyczno-syntaktycznego, sprawności językowych, socjolingwistycznego i socjokulturowego), metod rozwijania czterech sprawności językowych (słuchania, mówienia, czytania i pisania) oraz zasad ewaluacji znajomości polszczyzny. W części trzeciej autorzy przedstawili procedury przyjęcia ucznia cudzoziemskiego do polskiej szkoły, a w czwartej – sposoby diagnozy językowej ucznia i wskazówki dla nauczyciela języka polskiego jako drugiego. Trzeba dodać, że autorzy pakietu uwzględnili *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od lat 10–15* [2005], *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [2003] oraz zasady nauczania CLIL, tworząc

dzięki temu program nowoczesny, korespondujący z programami używanymi w krajach Unii Europejskiej.

17.2. Pierwszą monografią glottodydaktyczną na temat nauczania języka polskiego jako drugiego jest książka Przemysława E. Gębala *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* [2018]. W rozdziale pierwszym [s. 9–63] autor przedstawił etapy rozwoju glottodydaktyki polonistycznej od nauczania polszczyzny jako języka obcego, przez jej nauczanie jako języka odziedziczonego do dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Stanowi badań nad integracją osób z doświadczeniem migracyjnym poświęcił rozdział drugi, omawiając w nim badania socjologiczne, edukacyjne, psychologiczne i glottodydaktyczne [s. 65–90]. W rozdziale tym przedstawił też podstawy rozwiązań programowych w nauczaniu języka polskiego jako drugiego, polskie rozwiązania legislacyjne związane z nauczaniem osób z doświadczeniem migracyjnym, a także modele organizacyjne zajęć z języków drugich [s. 65–99]. W rozdziale trzecim P.E. Gębal przedstawił swój glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego [s. 101–172]. Tworząc go, uwzględnił zasady nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji pedagogicznej oraz edukacji pozytywnej. W swej publikacji autor nie zapomniał o kształceniu nauczycieli języka polskiego jako drugiego i dlatego w aneksie zaproponował modułową koncepcję kształcenia nauczycieli języka polskiego jako drugiego w ramach dwuletnich studiów magisterskich na kierunku „Nauczanie języka polskiego jako drugiego". Jak widać, dydaktyka polszczyzny jako języka drugiego w ujęciu P.E. Gębala jest otwarta na rezultaty badań nauk społecznych (socjologii, psychologii, pedagogiki) oraz na najnowsze prądy europejskie panujące w nauczaniu języków obcych i drugich: edukację międzykulturową, dydaktykę wielojęzyczności, edukację włączającą i edukację pozytywną. W jego ujęciu glottodydaktyka polonistyczna powinna się odtąd zajmować nauczaniem polszczyzny jako języka obcego, języka drugiego i języka odziedziczonego.

17.3. Największe doświadczenie w zakresie kształcenia dzieci obcokrajowców ma na pewno Warszawa, gdzie w szkołach uczy się wielu uczniów cudzoziemskich. W przeszłości największe zainteresowanie badaczy budziły dzieci wietnamskie, którym poświęcono kilka prac. Jedną z nich jest książka T. Halik, E. Nowickiej i W. Połcia *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole: zmiana kulturowa i strategia przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce* [2006]. Przedstawione w niej rezultaty badań sytuacji dzieci wietnamskich w polskiej szkole pokazują ich problemy z opanowaniem języka polskiego i z kontynuacją programu nauczania zgodnego z polskimi standardami. Ogólnie rzecz biorąc, dzieci wietnamskie są bardzo pracowite i wysoko motywowane, dlatego stosunkowo szybko robią postępy z poszczególnych przedmiotów poza językiem polskim.

Problem polega na tym, że od początku procesu nauczania dzieci te były nauczane języka polskiego jako ojczystego, chociaż albo wcale nie mówiły po polsku, albo mówiły bardzo słabo. Na podstawie tych doświadczeń należy wysnuć wniosek, że panujący we wszystkich polskich szkołach podstawowy przedmiot nazywany „język polski" w wypadku dzieci obcokrajowców powinien nazywać się w początkowym okresie „język polski jako obcy", później zaś „język polski jako drugi". Te dwa nowe przedmioty, nieistniejące dotychczas w polskiej szkole, powinny doczekać się osobnych programów i metodyki nauczania, także podręczników pisanych specjalnie dla dzieci cudzoziemskich. Tak długo, jak długo nie zostaną nazwane po imieniu przedmioty, których uczą się dzieci cudzoziemskie, wszystkie one będą miały problemy z językiem polskim, gdyż stawia się im wymagania, które w żaden sposób nie mogą zostać spełnione przez dzieci rozpoczynające naukę w polskiej szkole. Warto dodatkowo zwrócić uwagę, że zdaniem specjalistów zagranicznych cały proces uczenia się nowego języka kraju zamieszkania trwa około pięciu lat: najpierw dziecko uczy się rozumienia i mówienia polszczyzną potoczną, potem poszerza swoją znajomość słownictwa o słownictwo specjalistyczne, typowe dla poszczególnych przedmiotów szkolnych, co pozwala mu rozumieć teksty specjalistyczne z podręczników do poszczególnych przedmiotów. Najtrudniejszą częścią procesu nauczania jest opanowanie pisania po polsku, czyli redagowania tekstów pisanych zgodnych ze standardami panującymi w polskiej szkole. Oczywiście trzeba zwrócić uwagę, że szybciej i łatwiej będzie przebiegał proces nauczania dzieci słowiańskich, np. ukraińskich, które, ucząc się polskiego, będą wykorzystywać podobieństwa leksykalne i gramatyczne między polszczyzną a ich językiem domowym. Zjawisko wykorzystywania tych podobieństw polega na transferze pozytywnym posiadanej wiedzy i umiejętności, co pozwala dziecku na szybsze opanowywanie zwłaszcza dwu sprawności: rozumienia ze słuchu i mówienia po polsku. Dzieci te będą jednak mieć dużo problemów z pisaniem po polsku ze względu na różnice alfabetów i styl tekstów redagowanych po polsku.

17.4. Z podobnymi problemami spotykają się także dzieci reemigrantów, których pojawia się coraz więcej w polskich szkołach. Chodzi tu o dzieci mówiące w domu po polsku, które wyjechały wraz z rodzicami za granicę do jednego z krajów europejskich, mieszkały tam i chodziły do szkoły przez kilka lat, opanowując (bardzo) dobrze język nowego kraju zamieszkania, po czym rodzice podjęli decyzję o powrocie do Polski. Sytuacja dzieci powracających z emigracji może być nawet trudniejsza z tego względu, że zwykle mówią one po polsku zupełnie dobrze i bez widocznych trudności, natomiast mają problemy z rozumieniem tekstów zawartych w podręcznikach oraz z pisaniem zadań i wypracowań. Dzieciom tym najczęściej brakuje odpowiedniego słownictwa w języku polskim, gdyż podczas pobytu za granicą ich rozwój intelektualny dokonywał się w języku kraju osiedlenia. Dlatego ich wiedza i umiejętności mogą nawet

z niektórych przedmiotów przewyższać wiedzę i umiejętności polskich kolegów, natomiast uczniowie ci nie są w stanie wyrazić ich po polsku. Zagadnienie to zostało podjęte przez H. Grzymałę-Moszczyńską, J. Grzymałę-Moszczyńską, J. Durlik i P. Szydłowską w książce pod tytułem *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji* [2015]. Autorki skoncentrowały się na problemach psychologicznych, społecznych i edukacyjnych, w mniejszym zakresie zajmując się problemami językowymi dzieci powracających z emigracji. Jednak i one doszły do wniosku, że w przyszłości potrzebny będzie nauczyciel wyspecjalizowany w zakresie nauczania języka polskiego jako drugiego. Omówione tu prace wyraźnie pokazują, że psychologowie, dydaktycy i socjologowie zgodnie zwracają uwagę na konieczność przygotowywania nauczycieli do nauczania języka polskiego jako drugiego.

17.5. W 2018 r. ukazało się w Uniwersytecie Śląskim opracowanie zbiorowe *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, przygotowane na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie. Przygotował ją zespół autorski złożony z W.T. Miodunki i J. Tambor (przewodniczących) oraz A. Achtelik, R. Cudaka, D. Krzyżyk, J. Mazura, B. Niesporek-Szamburskiej, K. Ożoga, A. Pawłowskiego, D. Praszałowicz, A. Seretny, R. Szula, A. Tambor, T. Zgółki. Jak piszą autorzy w preambule,

> monografia została przygotowana ze świadomością, że MNiSW po raz pierwszy w historii zwróciło się do specjalistów z propozycją przygotowania strategii nauczania i promocji języka polskiego w świecie. Co więcej, decyzję tę ogłosiło polonistom z wielu krajów świata na spotkaniu zorganizowanym podczas VI Światowego Kongresu Polonistów w Katowicach (2016), składając pośrednio obietnicę nowego otwarcia w tym zakresie [Miodunka, Tambor i in. 2018, 20].

Tom otwiera rozdział poświęcony sytuacji językowej dzieci z rodzin polskich, migrujących do różnych krajów świata. Potem zostały omówione ogólnie zadania, funkcje i rola placówek prowadzących nauczanie języka polskiego za granicą, ze szczególnym uwzględnieniem oświaty polskiej na Wschodzie. Z kolei zostało przedstawione kształcenie dzieci i młodzieży z kontekstem migracyjnym w polskim systemie edukacji. Rozdział piąty został poświęcony nauczycielom polszczyzny w świecie, przy czym autorzy wyróżnili nauczycieli języka polskiego jako ojczystego za granicą oraz nauczycieli polszczyzny jako języka odziedziczonego, drugiego i obcego. Kolejny rozdział przyniósł propozycje uregulowania sytuacji finansowej i prawnej oświaty polskojęzycznej za granicą. Dalsze trzy rozdziały zostały poświęcone szkolnictwu wyższemu w świecie, z którym wiążą się problemy lektorów i lektoratów języka polskiego w zagranicznych i polskich ośrodkach akademickich, kształcenie studentów zagranicznych w Polsce, wreszcie – lektoraty i polonistyki zagraniczne na Dalekim Wschodzie, w Azji Południowo-Wschodniej i Środkowej, w Ameryce Południowej i Północnej, w Australii, Afryce i w Europie. Rozdział

dziesiąty został poświęcony promocji języka polskiego i działaniom na rzecz podniesienia jego statusu w świecie. Ten 20-stronicowy tekst kończy analiza SWOT, w której zestawiono mocne i słabe strony promocji polszczyzny, jak też jej szanse i zagrożenia. Tytułem przykładu warto podać, że za mocne strony promocji autorzy uważają

> dużą liczbę rodzimych użytkowników języka polskiego; znaczny odsetek w polszczyźnie tzw. europeizmów, czyli wyrazów i wyrażeń, które są wspólne większości języków europejskich czy też względną łatwość zrozumienia i opanowania języka polskiego przez Europejczyków mówiących językami romańskimi lub germańskimi.

Z kolei słabymi stronami są według nich np.

> wielość instytucji uwikłanych w promocję języka, rozdrobnienie i brak koordynacji ich działań; brak jednej instytucji zarządzającej promocją i nauczaniem języka (polskiego odpowiednika Instytutów Goethego, Cervantesa, Puszkina, Konfucjusza itd.).

Szanse promocji to

> rosnąca rola Polski jako państwa tranzytowego na osiach wschód-zachód oraz północ-południe, generująca potrzebę upowszechniania języka; polityczne ambicje Polski odgrywania roli reprezentanta Europy Środkowej.

Zagrożenie dla promocji stanowi np.

> trwałość pojęcia „Mitteleuropa" jako skolonizowanej ziemi niczyjej miedzy bogatym w zasoby Wschodem i dominującym technologicznie Zachodem, gdzie jako „lingua franca Słowian" tradycyjnie występował język niemiecki (auto- i heterostereotyp); uporczywie kolportowane w kraju negatywne autostereotypy na temat języka polskiego (trudny, nieprzydatny, bezwartościowy, niszowy) [Miodunka, Tambor i in. 2018, 268–269].

Warto podkreślić, że analizy SWOT występują we wszystkich rozdziałach i dlatego nie można powiedzieć, że autorzy ekspertyzy widzą tylko słabe strony i zagrożenia opisywanych zjawisk, a nie widzą ich mocnych stron i szans. Omawianą monografię kończą rozdziały poświęcone certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, promocji literatury polskiej jako narzędzia i przedmiotu edukacji językowo-kulturowej oraz technologiom cyfrowym w promocji języka polskiego.

18. BADANIA SKUPISK POLONIJNYCH, ICH JĘZYKA I KULTURY, BILINGWIZMU POLSKO-OBCEGO ORAZ NAUCZANIA POLSZCZYZNY W ŚWIECIE W LATACH 1970–2018.

PODSUMOWANIE

18.1. Przygotowane w ramach badań polonijnych tomy (zob. 13.2) pokazują, że w ciągu dwu dziesięcioleci powstała bogata literatura na-

ukowa na temat Polonii na kilku kontynentach, przenosząca na grunt polski nowoczesną wiedzę z zakresu grup i mniejszości etnicznych, teorii migracji, teorii asymilacji, kontaktów kulturowych i językowych, instytucji i organizacji etnicznych, szkolnictwa itd. Warto zaznaczyć, że wiele prac powstało w wyniku współpracy badaczy polskich z naukowcami zagranicznymi, co dobrze widać choćby na przykładzie syntezy *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność* pod red. H. Kubiaka, E. Kusielewicza i T. Gromady [1988]. Dodatkowo trzeba wymienić 5-tomową *Encyklopedię polskiej emigracji i Polonii* pod red. K. Dopierały, wydaną w latach 2003–2005, udostępniającą wszystkim zainteresowanym całą wiedzę na temat Polonii świata i odsyłającą do wcześniejszego stanu badań w każdym haśle.

18.2. Prowadzone dotychczas dyskusje i badania naukowe doprowadziły do powstania trzech gałęzi glottodydaktyki polonistycznej: dydaktyki polszczyzny jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Najbardziej zaawansowana z nich jest dydaktyka języka polskiego jako obcego. Cały jej dorobek teoretyczno-metodologiczny oraz praktyczny powstały w latach 1950–2015 został podsumowany w monografii W.T. Miodunki *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy* [2016]. Dydaktyka polszczyzny jako języka odziedziczonego zaczęła się rozwijać o wiele później, bo dopiero po roku 2003, natomiast po roku 2010 powstały omówione tu pokrótce prace podstawowe takich badaczy jak E. Lipińska i A. Seretny [2012], H. Pułaczewska [2017] oraz A. Żurek [2018] czy tom zbiorowy pod red. J. Besters-Dilger, A. Dąbrowskiej, G. Krajewskiego i A. Żurek [2016]. Szybki postęp, który się dokonał w zakresie dydaktyki języka odziedziczonego, zawdzięczamy w dużym stopniu badaniom przeprowadzonym w Niemczech, opartym na solidnych podstawach metodologicznych i bogatym materiale. Bardzo dobrze się stało, że w badania te zaangażowała się prof. J. Besters-Dilger, europejski autorytet w zakresie badań języków słowiańskich jako odziedziczonych, gdyż dzięki temu badania polskie mają szansę zaistnieć w kręgu badań światowych.

18.3. Jeszcze później, bo dopiero ok. roku 2010, zaczęły powstawać naukowe i dydaktyczne prace związane z nauczaniem języka polskiego jako drugiego. Glottodydaktyczny dorobek w tym zakresie był rozproszony i dlatego bardzo dobrze się stało, że jego podsumowanie ukazało się w monografii P.E. Gębala *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne* [2018]. Dzięki tej pracy glottodydaktyka polonistyczna może stać się partnerem zaawansowanych badań socjologicznych, edukacyjnych i psychologicznych prowadzonych dotąd w Polsce. Co więcej, autor zaprezentował w niej swój glottopedagogiczny model dydaktyki języka polskiego jako drugiego, uwzględniając w nim zasady nauczania międzykulturowego, dydaktyki wielojęzyczności, edukacji włączającej, inkluzji pedagogicznej oraz edukacji pozytywnej. Dzięki temu możemy stwierdzić, że zarówno badania naukowe, jak

i dydaktyka języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego powinny się dalej intensywnie rozwijać, korzystając z solidnych podstaw teoretycznych i pedagogicznych stworzonych przez glottodydaktyków w ostatnich latach [por. Gębal 2019].

18.4. Część pierwsza artykułu o języku polskim w świecie w latach 1918–1939 kończyła się stwierdzeniem, że ambitnym planom działania władz polskich brakowało przed wojną zaplecza w postaci wiedzy o przemianach zbiorowości polonijnych w świecie oraz pomocy do nauczania języka polskiego jako obcego. W części trzeciej pokazaliśmy liczący się dorobek socjolingwistyczny odnoszący się do polszczyzny w świecie, bilingwizmu polsko-obcego i wielojęzyczności, wreszcie – do nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego, składający się na przeżywającą swój rozkwit glottodydaktykę polonistyczną. Na tej podstawie można stwierdzić, że rozwijającej się glottodydaktyce polonistycznej brak teraz ambitnych działań władz państwowych, zastępowanych doraźnie przez kierownictwa uczelnianych ośrodków glottodydaktycznych [por. Pawłowski 2008; Miodunka, Dąbrowska, Pawłowski 2012; Pawłowski 2015; Miodunka 2016, 216–226; Miodunka, Tambor i in. 2018, 251–269].

Bibliografia

J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski, A. Żurek (red.), 2016, *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Pruszków k. Łasku.

J. Besters-Dilger, 2016, *Emigracja z Polski, język niemiecki jako drugi i erozja języka polskiego* [w:] J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski, A. Żurek (red.), *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, Pruszków k. Łasku, s. 13–42.

C.Y. Bethin, 1990, *Nowe materiały do uczenia języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny" XVI, z. 2, s. 105–111.

M. Błasiak, 2011, *Dwujęzyczność i ponglish. Zjawiska językowo-kulturowe polskiej emigracji w Wielkiej Brytanii*, Kraków.

Z. Chłopek, 2011, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław.

J. Cieszyńska, 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.

A. Dąbrowska, W.T. Miodunka, A. Pawłowski, 2012, *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą*, Warszawa.

R. Dębski, 2009, *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*, Kraków.

R. Dębski, W.T. Miodunka (red.), 2016, *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków. Monografia zbiorowa*, Kraków.

K. Dopierała (red.), *Encyklopedia polskiej emigracji i Polonii*, t. 1–5, Toruń.

S. Dubisz (red.), 1997, *Język polski poza granicami kraju*, Opole.

S. Dubisz, 1997a, *Język polski poza granicami kraju – wstępne informacje i definicje* [w:] S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole, s. 13–46.
S. Dubisz, 1997b, *Język polski poza granicami kraju – próba charakterystyki kontrastowej* [w:] S. Dubisz (red.), *Język polski poza granicami kraju*, Opole, s. 324–376.
S. Dubisz, 2001, *Język polski poza granicami kraju* [w:] S. Gajda (red. nauk.), *Język polski*, Opole, s. 492–514.
S. Dubisz, 2013, *Język polski poza granicami kraju w minionym siedemdziesięcioleciu* [w:] A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, Lublin, s. 665–680.
S. Dubisz, 2015, „Dwadzieścia lat później" – *język polski poza granicami kraju – historia badań i ich perspektywy*, „Poradnik Językowy" z. 8, s. 7–17.
S. Dubisz, A. Nowicka-Jeżowa, J. Święch (red.), 2001, *Polonistyka na świecie. Pierwszy Kongres Polonistyki Zagranicznej*, Warszawa.
A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska (red.), 2013, *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska – procesy – tendencje. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Janowi Mazurowi*, Lublin.
K. Dzierżawin, 2009, *Bilingwizm polsko-ukraiński. Badania wśród ukraińskiej młodzieży uczącej się w Przemyślu*, „Kijowskie Studia Polonistyczne" XV, s. 425–437.
Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, CODN, Warszawa.
S. Gajda (red. nauk.), 2001, *Język polski*, Opole.
P.E. Gębal, 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
P.E. Gębal, 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
M. Głuszkowski, 2011, *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*, Toruń.
E. Golachowska, 2012, *Jak mówić do Pana Boga? Wielojęzyczność katolików na Białorusi na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa.
M. Grycan, 2019, *O polszczyźnie w cieniu Marca '68: studium przypadku polskich Żydów – francuskich imigrantów*, „LingVaria" XIV, s. 233–248.
H. Grzymała-Moszczyńska, J. Grzymała-Moszczyńska, J. Durlik, P. Szydłowska, 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa.
M. Guillermo-Sajdak, 2015, *Bilingwizm polsko-hiszpański w Argentynie. Drogi akulturacji polskich emigrantów w Buenos Aires, Córdobie, Santa Fé oraz Misiones*, Warszawa.
T. Halik, E. Nowicka, W. Połeć, 2006, *Dziecko wietnamskie w szkole polskiej: zmiana kulturowa i strategia przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa.
R.McL. Harris, J.J. Smolicz, 1984, *Australijczycy polskiego pochodzenia. Studium adaptacji i asymilacji młodego pokolenia*, tłum. i oprac. G. Babiński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.
A. Koprukowniak (red.), 1995, *Szkolnictwo polonijne na świecie. Zarys syntezy*, Lublin.
K. Kowalcze-Franiuk, 2018, *Bilingwizm polsko-włoski i tożsamość kulturowa emigracji okołosolidarnościowej we Włoszech*, Kraków.

Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach miasta stołecznego Warszawy), 2010, Warszawa.

H. Kubiak, A. Pilch (red.), 1976, *Stan i potrzeby badań nad zbiorowościami polonijnymi*, Wrocław.

H. Kubiak, E. Kusielewicz, T. Gromada (red.), 1988, *Polonia amerykańska. Przeszłość i współczesność*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

H. Kubiak, T, Paleczny, J. Rokicki, M. Wawrykiewicz (red.), 1992, *Mniejszości polskie i Polonia w ZSRR*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

M. Kula, 1981, *Polonia brazylijska*, Warszawa.

M. Kula (red.), 1983, *Dzieje Polonii w Ameryce Łacińskiej. Zbiór studiów*, Wrocław.

Z. Kurzowa, 1983, *Polszczyzna Lwowa i kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*, Warszawa–Kraków.

Z. Kurzowa, 1993, *Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich XVI–XX w.*, Warszawa–Kraków.

R. Laskowski, 2009, *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*, Kraków.

R. Laskowski, 2014, *Language maintenance – language attrition. The case of Polish children in Sweden*, tłum. Ł. Wiraszka, Frankfurt am Main.

B. Leś, 1981, *Kościół w procesie asymilacji Polonii amerykańskiej. Przemiany funkcji polonijnych instytucji i organizacji religijnych w środowisku chicagowskim*, Wrocław.

J. Lewandowski, 1985, *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Warszawa.

E. Lipińska, A. Seretny, 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, Kraków.

W. Miodunka (red.), 1990, *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków.

W.T. Miodunka, 2003, *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*, Kraków.

W.T. Miodunka, 2006, *Język polski w Unii Europejskiej* [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Warszawa, s. 177–186.

W.T. Miodunka, 2010, *Dwujęzyczność, walencja kulturowa i tożsamość (e)migracji polskiej w świecie*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego" LXVI, s. 51–71.

W.T. Miodunka, 2014, *Dwujęzyczność polsko-obca w Polsce i poza jej granicami. Rozwój i perspektywy badań*, „LingVaria" IX, nr 1(17), s. 199–226.

W.T. Miodunka, 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.

W.T. Miodunka, 2018, J. Besters-Dilger, A. Dąbrowska, G. Krajewski, A. Żurek (red.), *Utrata i odzyskiwanie języka polskiego. Językoznawcze i glottodydaktyczne aspekty niepełnej polsko-niemieckiej dwujęzyczności*, „Poradnik Językowy" z. 7, s. 110–114.

W.T. Miodunka, J. Tambor i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice (w skład zespołu autorskiego wchodzili: A. Achtelik, R. Cudak, D. Krzyżyk, J. Mazur, W. Miodunka,

B. Niesporek-Szamburska, K. Ożóg, A. Pawłowski, D. Praszałowicz, A. Seretny, R. Szul, A. Tambor, J. Tambor, T. Zgółka).

A. Pawłowski, 2008, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej* [w:] J. Warchala, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, s. 113–147.

A. Pawłowski, 2015, *Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem*, „Poradnik Językowy" z. 8, s. 143–155.

A. Pilch (red.), 1984, *Emigracja z ziem polskich w czasach nowożytnych i najnowszych (XVIII–XX w.)*, Warszawa.

D. Praszałowicz, 1986, *Amerykańska etniczna szkoła parafialna. Studium porównawcze trzech wybranych odmian instytucji*, Wrocław.

H. Pułaczewska, 2017, *Wychowanie do języka polskiego w Niemczech na przykładzie Ratyzbony. Dwujęzyczność dzieci z perspektywy rodziców*, Łódź.

E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.) 2006, *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz Polonicum*, Warszawa.

E. Sękowska, 1994, *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słowotwórcze*, Warszawa.

E. Sękowska, 2010, *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*, Kraków.

A. Stępkowska, 2019, *Pary dwujęzyczne w Polsce*, Poznań.

S. Szliferstejn (red.), 1981, *Z badań nad językiem polskim środowisk emigracyjnych*, Wrocław.

B. Szydłowska-Ceglowa (red.), 1992, *Polonia w Europie. Praca zbiorowa*, Poznań.

B. Szydłowska-Ceglowa, 1992, *Przemiany języka polskiego na emigracji. Mechanizmy i tendencje* [w:] B. Szydłowska-Ceglowa (red.), *Polonia w Europie*, Poznań, s. 177–208.

A. Walaszek (red.), 2001, *Polska diaspora*, Kraków.

A. Walaszek, 2001, *Polska diaspora* [w:] A. Walaszek (red. nauk.), *Polska diaspora*, Kraków, s. 7–29.

K. Wróblewska-Pawlak, 2004, *Język – tożsamość – imigracja. O strategiach adaptacyjnych Polaków zamieszkałych we Francji w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa.

K. Zechenter (red.), 2015, *Po polsku na Wyspach. Poradnik dla rodziców dzieci dwujęzycznych. A Guide for Parents of Bilingual Children*, Londyn.

A. Żurek, 2016, *Badania polszczyzny odziedziczonej (na przykładzie bilingwizmu polsko-niemieckiego)*, „LingVaria" XI, nr 1(21), s. 191–200.

A. Żurek, 2018, *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*, Kraków.

Popularising, preserving, and teaching Polish all over the world in the period 1918–2018, Part III: Research on Polish communities, their language and culture, Polish-foreign bilingualism, and teaching Polish across the world in the period 1970–2018

Summary

Part three of the paper concerning the Polish language around the world in the period 1918–2018 is dedicated to discussing academic studies analysing the process of preserving and passing on the Polish language in the countries where Polish communities have settled, dissertations on Polish-foreign bilingualism in Sweden, Brazil, Austria, Argentina, Australia, France, Germany, UK, Poland, Belarus, and Ukraine, and finally, studies describing teaching Polish as a foreign language, as a heritage language, and as a second language.

Part one of the paper concerning the Polish language around the world in the period 1918–2018 ended with the statement that the ambitious action plans of the pre-war Polish authorities lacked the base in the form of the knowledge of the transformations of the Polish communities all over the world and aid for teaching Polish as a foreign language. Part three presents the important sociolinguistic output referring to the Polish language across the world, Polish-foreign bilingualism, and multilingualism, and finally, to teaching Polish as a foreign, second, and heritage language, which contributes to the flourishing Polish glottodidactics. There are currently no ambitious actions on the part of the state authorities addressing the evolving Polish glottodidactics, which relies on ad-hoc undertakings of university glottodidactics centres.

Keywords: Polish language across the world – bilingualism – Polish as a foreign, heritage, second language – teaching Polish – glottodidactics – language policy.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2020.3.2

Kinga Geben
(Uniwersytet Wileński, Litwa,
e-mail: kinga.geben@flf.vu.lt)
ORCID: 0000-0001-6107-0190

Maria Zielińska
(Drohobycki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki, Ukraina,
e-mail: mariazielinska23@gmail.com)
ORCID: 0000-0003-3356-0592

FUNKCJA EKSPRESYWNA JĘZYKA ROSYJSKIEGO W WIELOJĘZYCZNYM ŚRODOWISKU MŁODZIEŻY SZKÓŁ POLSKICH NA LITWIE I UKRAINIE

1. WSTĘP

W ostatnich dziesięcioleciach wiele uwagi poświęcono językowi uczniów szkół polskich na Litwie i Ukrainie. Bibliografię opracowań polszczyzny młodzieży litewskiej zawierają prace m.in. H. Karaś [2010, 299–314], H. Sokołowskiej [2004], K. Geben [2019], najnowsza bibliografia dotycząca polszczyzny młodzieży zamieszkałej na Ukrainie jest zebrana w monografii M. Zielińskiej [Зелінська 2018] oraz w opracowaniach J. Kowalewskiego [2017]. Jednak ze względu na stale zmieniającą się sytuację socjolingwistyczną młodzieży uczącej się języka polskiego na terenach dawnych Kresów Wschodnich istnieje potrzeba prowadzenia dalszych badań w zakresie świadomości językowej i stanu polszczyzny uczniów wielojęzycznych. Próbę porównania świadomości i kompetencji leksykalno-słowotwórczej uczniów z Litwy i Ukrainy podjęłyśmy w 2016 roku [Geben, Zielińska 2016], przeprowadzone zaś badania wskazywały na podobne oddziaływanie języka rosyjskiego w obu populacjach. Celem niniejszego artykułu jest opis funkcji ekspresywnej języka rosyjskiego w wielojęzycznym środowisku młodzieży szkół polskich w Wilnie, Lwowie i Gródku.

2. ZARYS SYTUACJI SZKOLNICTWA

Porównanie danych z ostatnich spisów ludności na Litwie i Ukrainie wskazuje jednoznacznie na przewagę liczebną Polaków na Litwie, gdzie w południowo-wschodniej części kraju zamieszkuje 212,8 tys. osób narodowości polskiej, co stanowi 6,6% ludności trzymilionowej Republiki Litewskiej (2011 r.). Na Ukrainie zaś podczas ostatniego spisu ludności

(2001 r.) 144,1 tys. osób zadeklarowało polską narodowość, co stanowiło 0,3% populacji kraju. Należy też uświadomić sobie, że liczba mieszkańców Ukrainy sięga powyżej 48 mln, najwięcej zaś Polaków mieszka w rozproszeniu w obwodach żytomierskim, chmielnickim i lwowskim. Skupiska tzw. polskich wsi zachowały się w okolicach Sambora (obwód lwowski) i (miasta) Chmielnickiego.

Szkolnictwo w języku polskim na Litwie jest w najlepszej sytuacji na tle wszystkich innych wspólnot polskich poza granicami kraju. Według danych Ministerstwa Oświaty Litwy [*Lietuvos*... 2018, 11] na Litwie istnieje 49 ogólnokształcących szkół średnich, w roku badań (2018) naukę w szkołach polskich pobierało 3,4% (11 871) uczniów, w samym Wilnie było 9 placówek polskojęzycznych, w których uczyło się 4 658 uczniów. Chociaż badanie dotyczy samego Wilna, należy zwrócić uwagę, że Polacy na całej Wileńszczyźnie znają odmianę gwarową języka polskiego [Rutkovska 2016, 2], a odmiana kulturalna regionalnego języka polskiego używana przez dziennikarzy, nauczycieli, księży itp. jest w różnym stopniu nasycona elementami wschodniosłowiańskimi [Masojć 2010, 33]. Szkolnictwo polskie ma decydujący wpływ na przetrwanie odmiany standardowej języka polskiego. Do 2011 r. wszystkie przedmioty w państwowych szkołach polskiej mniejszości narodowej były nauczane w języku polskim. Zmiany w systemie edukacji dążą do wprowadzenia w szkołach mniejszości etnicznych nauczania historii i geografii Litwy oraz nauki o społeczeństwie w języku litewskim. Osoby uczęszczające do polskiej szkoły od pierwszej klasy uczą się języka polskiego jako ojczystego oraz języka litewskiego według programu, który obowiązuje szkoły z litewskim językiem wykładowym. Naukę języka angielskiego jako języka obcego rozpoczynają w pierwszej klasie, w drugim półroczu. Język rosyjski uczniowie najczęściej poznają w środowisku sąsiedzkim, czasem domowym lub uczą się go z telewizji. Czwarty język obowiązkowy mogą wybrać w klasie 6. spośród kilku opcji. Najczęściej wybierany jest język rosyjski, ponieważ jest nadal popularny i najczęściej używany w wielojęzycznym środowisku lokalnym – 95–100% wszystkich mieszkańców Wilna zna język rosyjski [Vilkienė 2010, 51]. Co roku na Litwie około tysiąca maturzystów szkół polskojęzycznych zdaje egzaminy maturalne wyłącznie w języku litewskim, co zmusza ich do doskonalenia przede wszystkim tego języka. Polacy używają języka litewskiego i rosyjskiego nie tylko w szkole, ale też w domu i w gronie znajomych, stają się ich użytkownikami na poziomie języka ojczystego. Wyniki maturalne z języka rosyjskiego jako obcego wśród absolwentów szkół polskich są bardzo dobre, gorsze zaś z języka litewskiego.

Na Ukrainie język polski jest nauczany w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących (są to szkoły lub klasy z polskim językiem nauczania, w wielu szkołach z państwowym językiem wykładowym uczniowie uczą się języka polskiego jako obcego) oraz w pozaszkolnych placówkach oświatowych (tzw. szkołach sobotnich lub niedzielnych), na kur-

sach języka polskiego. Na Ukrainie funkcjonuje 5 szkół z polskim językiem nauczania: 4 – w obwodzie lwowskim (2 szkoły we Lwowie, Mościskach i Strzelczyskach) oraz 1 – w obwodzie chmielnickim (Gródek). W czterech z tych szkół (oprócz szkoły w Strzelczyskach) uczniowie otrzymują pełne wykształcenie średnie (11 lat nauki) – ogółem naukę pobiera ok. 2000 uczniów. Języka polskiego jako obcego w roku szkolnym 2017/2018 uczyło się 70 677 osób. W szkołach z polskim językiem nauczania uczniowie od klasy 1. uczą się polskiego i ukraińskiego jako języków ojczystych. Nauczanie języka państwowego i języka polskiego odbywa się według programów i podręczników zatwierdzonych przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy. Nauka języka angielskiego trwa 11 lat. W klasie 5. jest możliwość wyboru dodatkowo drugiego języka obcego – najczęściej jest wybierany niemiecki. Maturzystów wszystkich szkół niezależnie od języka nauczania obowiązuje ten sam egzamin maturalny z języka ukraińskiego (i literatury) oraz 3 egzaminy z przedmiotów wybranych, które można zdawać (po uprzednim zgłoszeniu) w języku mniejszości. Jednak nie wszyscy maturzyści korzystają z tej opcji, co świadczy o bardzo dobrym posługiwaniu się językiem państwowym i terminologią w dwóch językach z zakresu wszystkich przedmiotów. Absolwenci szkół z polskim językiem nauczania są z reguły trójjęzyczni: znają język ukraiński, polski i rosyjski. Znajomość rosyjskiego jest co najmniej bierna. Nawet jeśli nie posługują się tym językiem w domu czy w kontaktach z przyjaciółmi, to mają z nim kontakt za pośrednictwem telewizji, Internetu, literatury. Język rosyjski jest znany (przynajmniej dobrze rozumiany) przez większość obywateli Ukrainy.[1]

3. METODA BADAWCZA

W 2018 roku przeprowadzono ankietę wśród 90 uczniów – zbadano młodzież w wieku 16–17 lat, która uczy się w dwóch polskich gimna-

[1] Obecna sytuacja językowa i tożsamościowa na terenie Ukrainy, wynikająca przede wszystkim z interakcji ukraińskiego i rosyjskiego, jest dość skomplikowana i niejednolita [por. Bracki 2011; Matviyishyn, Michalski 2017; Масенко 2004; Мельник, Черничко 2010; Ворона, Шульга 2007 i in.]. A. Bracki [2011, 30] dochodzi do wniosku, że w niepodległej Ukrainie dawne przyzwyczajenia językowe doprowadziły do pojawienia się umownego „niedoprzekładu-surżyka", który skutecznie eliminuje potrzebę używania na co dzień normatywnego wariantu języka ukraińskiego lub rosyjskiego. *Surżyk*, podobnie jak białorusko-rosyjska *trasianka*, jest typowym przykładem chaotycznego mieszania kodów (ukraińskiego i rosyjskiego), pełni jednocześnie funkcję pośrednika interferencji rosyjskich [Rieger 2019, 357–358]. Warto jednak zaznaczyć, że stopień rozprzestrzenienia się *surżyka* w dużej mierze zależy od regionu: najczęściej posługują się nim mieszkańcy Ukrainy Centralnej, w części zachodniej dominuje język ukraiński, wschodniej – rosyjski [Мельник, Черничко 2010, 68].

zjach w Wilnie (40 osób), oraz 14–18 lat w szkołach z polskim językiem nauczania we Lwowie oraz w Gródku (łącznie 50 osób). Na podstawie wyników ankiety socjolingwistycznej porównujemy stopień znajomości języków oraz zakres występowania języka rosyjskiego w funkcji ekspresywnej, na podstawie zaś testu świadomego przełączania kodu podczas pisemnego tłumaczenia analizujemy trudności językowe w tłumaczeniu ekspresywnych rosyjskich wyrażeń na język polski.

4. ANALIZA DEKLARACJI ZNAJOMOŚCI JĘZYKÓW

Respondentów poproszono o samoocenę biegłości językowej. Chociaż nie jest to w pełni miarodajny wskaźnik kompetencji językowej (respondenci mają różne kryteria oceny i mogą inaczej zrozumieć pojęcie „bardzo dobrej" znajomości języka), to przedstawione poniżej wyniki ankietowania świadczą o świadomości językowej badanych.

Z deklaracji wynika, że językiem ojczystym dla wszystkich badanych uczniów ze szkół polskich w Wilnie jest język polski (100%), jedna osoba (2,5%) dodatkowo wskazała litewski, mimo to uczniowie z Wilna dość krytycznie oceniają swoją znajomość języka polskiego: ocenę „bardzo dobrze" zyskał on tylko wśród 35% osób, „dobrze" – 47,5%. Taka samoocena świadczy o świadomości używania wariantu gwarowego, który różni się od języka ogólnopolskiego.

Połowa (52%) respondentów z Ukrainy uważa język ukraiński za swój ojczysty, 22% wymienia język polski, 18% – oba te języki. Poza tym niektórzy zaznaczali rosyjski (4%) lub dwa języki – ukraiński i rosyjski (4%). Na terytorium Ukrainy język polski jako język mniejszości narodowej ma wyraźnie ograniczony zasięg występowania i służy do komunikacji tylko w niektórych sytuacjach; jego znajomość 20% badanych deklaruje jako „bardzo dobrą" i 70% jako „dobrą". Młodzież we Lwowie i Gródku na co dzień posługuje się przeważnie językiem państwowym dominującym na terenie Ukrainy Zachodniej, dorasta w ukraińskim środowisku językowo-kulturowym i dlatego ten język uważa za ojczysty.

Wśród respondentów z obu krajów język rosyjski osiąga wysokie wskaźniki znajomości. 47,5% respondentów z Wilna ocenia znajomość języka rosyjskiego jako „bardzo dobrą" i 37,5% – jako „dobrą", natomiast tylko 20% młodzieży z Ukrainy twierdzi, że go zna „bardzo dobrze" i 72% – „dobrze". Wśród młodzieży szkolnej z Litwy język rosyjski zebrał najwięcej ocen „bardzo dobrze", na Ukrainie znajomość języka polskiego i rosyjskiego jest oceniana podobnie.

Samoocena znajomości języka państwowego jest zróżnicowana najbardziej: na Litwie znajomość języka litewskiego najczęściej była wyrażona słowem „średnio" (42,5%), 30% respondentów twierdzi, że zna go „dobrze", 25% – „bardzo dobrze", na Ukrainie zaś najlepiej respondenci z polskich szkół znają język państwowy: 26% zna go „bardzo dobrze"

i 72% „dobrze". Samoocena znajomości języków jest podobna do zaobserwowanej we wcześniejszych badaniach [Geben, Zielińska 2016, 160].

5. FUNKCJA JĘZYKA ROSYJSKIEGO W WYRAŻANIU EMOCJI

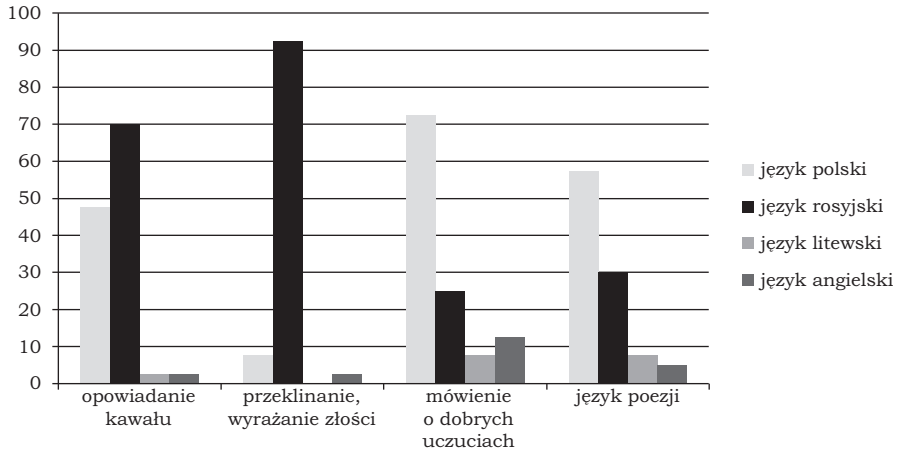
Sytuacja wielojęzyczności stwarza wiele okazji do zmiany kodów ze względu na siłę nawykowego użycia języka podczas rozmowy w zależności od miejsca, osoby i tematu. Szczególnie ważnym zjawiskiem dla osób wielojęzycznych jest alternacja języków podczas wyrażania emocji. Opis wyrażania emocji w sytuacji kontaktu językowego i kulturowego był przedmiotem prac wielu językoznawców [Pavlenko 2004; Cieszyńska 2006; Żytowicz 2017 i in.]. Z badań A. Pavlenko [2005] wynika, że osoby wielojęzyczne mogą przypisywać używanym językom odmienne role, ponieważ jeden język jest uważany przez nie za bardziej nadający się do karcenia, a inny do wyrażania pochwały i czułości lub silnych emocji [Pavlenko 2005, 230]. Osoby wielojęzyczne mają więc własny, społecznie akceptowany, model językowych zachowań emocjonalnych i wybór języka wyrażania pewnych emocji nie jest zjawiskiem przypadkowym, lecz wynika z doświadczenia społecznego.

W artykule skupiamy się na wyrażaniu emocji z dwóch przeciwległych biegunów: emocji pozytywnych (humor, żart, poezja, ekspresja dobrych uczuć) oraz negatywnych (przeklinanie, złość), które w każdej społeczności językowo-kulturowej mają swoje specyficzne werbalne odzwierciedlenie wynikające z historii, sposobu życia, postrzegania świata oraz zwyczajów charakterystycznych dla danej wspólnoty, tak więc „(e)ksplikacje znaczenia słów nazywających poszczególne emocje tworzone są z wykorzystaniem prototypowych scenariuszy" [Wojtanowska 2018, 59]. Opierając się na własnym doświadczeniu osoby posługującej się na co dzień dwoma językami, A. Wierzbicka twierdzi, że „(k)ażda kultura wytwarza inne postawy wobec uczuć, inne strategie uzewnętrzniania uczuć i inne metody radzenia sobie z uczuciami (własnymi oraz innych ludzi)" [Wierzbicka 1999, 189].

W ankiecie respondenci wymienili języki, które, ich zdaniem, są najbardziej funkcjonalne w określonych sytuacjach związanych z emocjami: 1. opowiadania dowcipu, 2. przeklinania i wyrażania złości, 3. mówienia o dobrych uczuciach, 4. wyrażania wzruszających przeżyć poetyckich.[2]

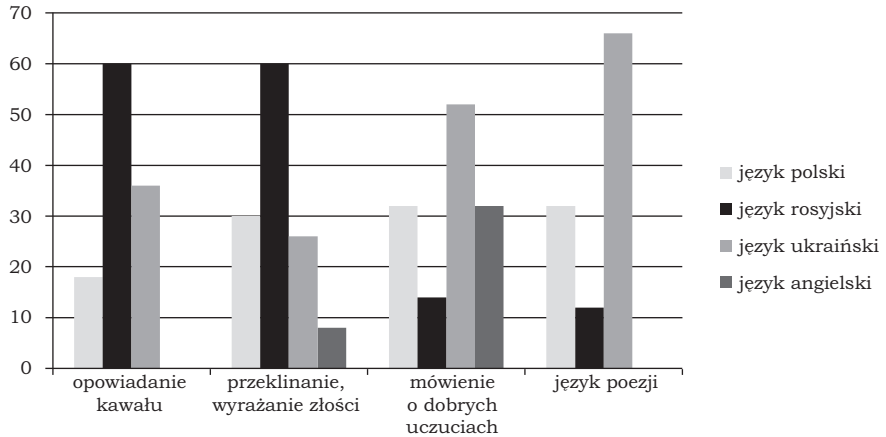
[2] Pytania ankietowe brzmiały: *Które języki najbardziej pasują do sytuacji opowiadania dowcipu? Które języki najbardziej pasują do przeklinania, wyrażania złości? Które języki najbardziej pasują do mówienia o dobrych uczuciach? W którym języku, Twoim zdaniem, najpiękniej, najdelikatniej, najbardziej wzruszająco brzmią słowa poezji?*

Wykres 1. Wyrażanie emocji przez uczniów z Litwy.



Respondenci z Wilna uważają, że do ekspresji humoru, żartów, sytuacji „opowiadania dowcipu" najbardziej pasuje język rosyjski (70%) oraz polski (47,5% odpowiedzi), tylko jedna osoba wskazała litewski i angielski. Aż 92,5% uczniów uważa, że do przeklinania, wyrażania złości najbardziej pasuje język rosyjski, 7,5% – język polski. Nikt zaś nie wskazał litewskiego. Z kolei do wyrażania dobrych uczuć, zdaniem respondentów, najlepiej służy język polski (trzy czwarte odpowiedzi, 72,5%), nieco mniej – język rosyjski (25%), język angielski (12,5%) i litewski (7,5%). Sformułowane w ankiecie określenie „najpiękniej, najdelikatniej, najbardziej wzruszająco brzmią słowa poezji" 57,5% respondentów używa w stosunku do języka polskiego, 30% respondentów wskazało język rosyjski, 7,5% – litewski. Kilkakrotnie były wymienione również inne języki (angielski, francuski, niemiecki). Podana przez uczniów interpretacja funkcji języków jest zgodna z obserwowanymi wzorami zachowań społeczności polskiej na Litwie. Język rosyjski w środowisku młodzieżowym najczęściej służy do wyrażania żartu i złości, zajmuje też drugie miejsce w ekspresji pozytywnych emocji.

Wykres 2. Wyrażanie emocji przez uczniów z Ukrainy.



Językiem najbardziej „emocjonalnym", nadającym się zarówno do żartowania, jak i do przeklinania, podobnie jak w wypadku młodzieży szkolnej z Litwy, dla respondentów z Ukrainy jest język rosyjski (po 60%). Zdecydowanie rzadziej wskazywano, że w sytuacji żartowania najlepszy jest język ukraiński (36%) i polski (18%), zdaniem 30% uczniów do wyrażania złości i przeklinania najwłaściwszy jest język polski i 26% – ukraiński. Kilku respondentów (8%) uważa, że język angielski jest językiem najbardziej odpowiednim do sytuacji przeklinania.

Wybór języka ukraińskiego zarówno do mówienia o dobrych uczuciach (52%), jak i do wyrażania wzruszeń poetyckich (66%) koreluje z deklarowaniem tego języka jako ojczystego. Zdaniem jednej trzeciej (32%) młodzieży najbardziej odpowiednim językiem do wyrażania pozytywnych emocji jest polski. Jednocześnie tyle samo osób (32%) wskazuje na język angielski. Zdecydowanie rzadziej o dobrych uczuciach i poezji mówi się po rosyjsku (14% i 12%). Część (10% i 12%) uczniów stwierdza, że „obojętnie, którego języka używać" albo „do tych sytuacji pasują inne języki" (np. włoski, francuski). Dominacja języka rosyjskiego w demonstrowaniu złości niewątpliwie wiąże się z przyswojonymi językowymi środkami ekspresji stanów emocjonalnych w rosyjskim, a mianowicie z rozmaitością, „wyrazistością" językowych narzędzi perswazji i co za tym idzie – ich „popularnością". Dowodem na to jest komentarz, który dopisano do odpowiedzi na pytanie dotyczące języka najbardziej odpowiadającego sytuacji przeklinania czy wyrażania złości: „tam jest więcej matów" 'w języku rosyjskim jest więcej przekleństw'.

6. ANALIZA TŁUMACZENIA EKSPRESYWNYCH STRUKTUR Z JĘZYKA ROSYJSKIEGO

Znajomość języka rosyjskiego i polskiego uczniowie deklarowali jako dobrą lub bardzo dobrą, jednak dominacja rosyjskiego w funkcji ekspresywnej skłania do hipotezy, że taki sposób używania języka rosyjskiego znajdzie swoje odzwierciedlenie w kompetencji językowej. Wyniki badań mogą wskazywać na szerszy kontekst – językowy obraz świata badanej młodzieży, ponieważ jak słusznie zaznacza A. Wierzbicka, „(j)ęzyki różnią się między sobą nie tylko jako systemy językowe, ale również jako światy kulturowe, jako nośniki etnicznej tożsamości" [Wierzbicka 1990, 71].

Celem ankiety językowej było wyjaśnienie kompetencji kulturowo-językowej, która ujawnia się w szczególności w zastosowaniu ekspresywnych elementów mowy, szablonów językowych, semantycznie „pustych", ale pragmatycznie nacechowanych wyrażeń. Aktywizacja związku języka i kultury uwydatnia się w procesie zmiany kodu językowego, zwłaszcza podczas przekładu tekstu, kiedy odbywa się transponowanie elementów kulturowych zawartych w jednostkach języka oryginału do innej kultury [Wideł-Ignaszczak 2010, 156]. Analiza czterech szablonowych fraz z rosyjskiej ludowej bajki magicznej „Baba Jaga"[3] ma na celu zbadanie sposobów tłumaczenia nacechowanych emocjonalnie wyrażeń na język polski. Tekst folkloru został wybrany ze względu na jego szablonowość i obecność w dyskursie mówionym. Nie oceniamy jednak kompetencji uczniów jako tłumaczy z języka rosyjskiego na język polski, ale sygnalizujemy szczególne trudności w tłumaczeniu reduplikacji i redundancji semantycznej znanych fraz z języka rosyjskiego.

(1) ***Жили-были (муж с женой)*** 'byli sobie (mąż i żona)'

Najczęstszym początkiem bajki rosyjskiej jest formuła *жили-были*, która jest synonimiczną reduplikacją [Панков, Овтина, 2018, 142] typową dla folkloru ludowego. Formuły inicjalne bajek polskich wprowadzające bohaterów przybierają postać zdania egzystencjalnego *ktoś żył / był*, niekiedy wskazują czas, np. *Dawno, dawno temu żył sobie w małej wiosce szewc* [Wójcicka 2018].

Analizowana formuła rosyjska w tłumaczeniu 35% uczniów z Wilna przybiera kształt rosyjski: *żyli byli mąż z żoną*, *żył był mąż z żoną*, *żył był mąż i żona*. 40% respondentów uwalnia się od niej: *Żyli sobie mąż*

[3] *Жили-были муж с женой, и была у них дочка. Заболела жена и умерла. Погоревал-погоревал мужик да и женился на другой. Невзлюбила злая баба девочку, била ее, ругала, только и думала, как бы совсем извести, погубить. Вот раз уехал отец куда-то, а мачеха и говорит девочке:— Поди к моей сестре, твоей тетке, попроси у нее иголку да нитку — тебе рубашку сшить.* Źródło tekstu: http://www.kostyor.ru/tales/tale79.html [dostęp: wrzesień 2018].

i żona, *żyli raz sobie mąż z żoną*, *żył sobie mąż z żoną*, *żyli mąż z żoną*, *żyli mąż i żona*, *żył mąż i żona*, *żyła para małżonków*. 10% odpowiedzi zawiera formy hiperpoprawne: *mieszkali mąż z żoną*, 12,5% respondentów pomija to wyrażenie.

Podobnie początek rosyjskiej bajki w tłumaczeniu 30% uczniów z Ukrainy odwzorowuje strukturę rosyjską: *Żyli-byli mąż i żona* lub *żyli-byli mąż z żoną*. Częściej (38%) pojawia się *żył / żyli (sobie)*: *żył sobie mąż z żoną*, *żyli sobie mąż z żoną*, *żyli sobie mąż i żona*, *żyli mąż i żona*, *żyli mąż z żoną*. 16% odpowiedzi zawiera konstrukcje typu: *byli sobie mąż i żona*, *był mąż i żona*. W pozostałych 16% wariantów tłumaczeń czasownik *żyć* jest zastąpiony przez *mieszkać*: *byli mieszkali mąż z żoną*, *mieszkali-byli mąż z żoną*, *kiedyś mieszkał mąż z żoną*, *mieszkali mąż z żoną* czy *mąż i żona mieszkali*.

(2) *Погоревал-погоревал мужик* 'płakał i rozpaczał'

Całkowita reduplikacja jest typowa dla folkloru rosyjskiego, może oznaczać powtórzenie czynności, intensyfikację, kontynuację i in. [Antoniak 2005, 14]. Iteracje czasownikowe typu *szli, szli i szli* [Dobaczewski 2017, 71] są obecne również w uzusie języka polskiego. A. Dobaczewski [2017, 69] dzieli repetycje na dokładne (np. *dawno, dawno temu*) i niedokładne (np. *na wieki wieków*).

W tłumaczeniu uczniów z Litwy reduplikacja najczęściej ulega redukcji, przez co nacechowanie emocjonalne frazy się zmienia: *mąż się (po)smucił* (15%), *był zasmucony*, *opłakiwał*, *opłakał* (7,5%), *(po)płakał* (7,5%), *rozpaczał*, *przeżywał*, *męczył się*, *pomęczył się*, *popłakał*, *był zmartwiony*. Niektórzy respondenci reduplikację tłumaczą jako określenie czasu trwania czynności: np. *żył w żałobie ale niedługo*, *niedługo żałował straty*, *jakiś czas cierpiał*, niektórzy sięgają po gwarowe czasowniki *pobiadował* lub *poprzeżywał*. Dokładną repetycję zachowuje 17,5% respondentów: *opłakiwał i opłakiwał*; *rozpaczał, rozpaczał*; *przeżywał, przeżywał*; *pomęczył, pomęczył*; *żałował, żałował* oraz *pobiedował, pobiedował* 'biadał'.

W odpowiedziach uczniów z Ukrainy pojawiają się różne warianty tłumaczenia ww. struktury: bez zachowania reduplikacji z czasownikiem *(za)smucić się* (8%), np. *smucił się*, *zasmucił się*; *(o/po)płakać* (6%): *popłakał*, *opłakiwał*; *rozpaczać* (8%): *rozpaczał mężczyzna*, wystąpiły też inne pojedyncze czasowniki (12%), np. *tęsknił*, *załamał się*, *niedługo mąż cierpiał*, *żałkował mężczyzna* z ukr. *жалкувати*, również przykłady z rzeczownikiem *depresja* (8%) niewystępującym w żadnej bajce ludowej: *był / pobył w depresji*. W pojedynczych przykładach tłumaczenia reduplikacji *погоревал-погоревал* uwzględnia się aspekt temporalny (krótkotrwałość), np. *mężczyzna przez chwilę był zasmucony*, *trochę opłakał ją mąż*. Zdecydowanie więcej uczniów w porównaniu z litewskimi rówieśnikami stosuje dokładną repetycję (50%): *smucił się-smucił się*; *zasmucił*

się, zasmucił się; *płakał-płakał*; *popłakał-popłakał*; *tęsknił-tęsknił*; *żałował-żałował* wraz z formalno-semantyczną kalką utworzoną na wzór rosyjskiego *погоревать*: *pogorzewał-pogorzewał mężczyzna*.

(3) ***(Как бы совсем) извести, погубить*** 'zniszczyć kogoś'

Intensyfikację czynności wyrażoną synonimicznymi czasownikami rosyjskimi *извести*, *погубить* połączonymi bezspójnikowo respondenci najczęściej odwzorowują w sposób podobny do rosyjskiego oryginału.

27,5% uczniów z Litwy w odpowiedzi podaje następujące czasowniki połączone w pary: *besztać*, *bić*, *naszkodzić*, *pogubić*, *pozbyć (się)*, *skrzywdzić*, *stracić*, *wyprowadzić z równowagi*, *zagubić*, *zamęczyć*, *zniszczyć*, *zamordować*, *zaszkodzić*, *zdenerwować*, *zmęczyć*, *zrujnować*. Niektóre czasowniki wyrażają po prostu czynność powodującą przykrość dla adresata, jednak nie są trafnym tłumaczeniem oryginału. Pojedyncze czasowniki stosuje 60% respondentów: *pogubić*, *zgnębić*, *zabić*, *zrujnować*, najczęściej zaś występuje konstrukcja *całkowicie jej się pozbyć*. Inni opuszczają fragment.

Aby przekazać treść nacechowaną emocjonalnie zawartą w rosyjskiej frazie *извести, погубить*, uczniowie z Ukrainy posłużyli się polskimi czasownikami, które częściej (48%) niż w odpowiedziach uczniów z Litwy występują w parze, chociaż też nie zawsze to są semantycznie bliskie odpowiedniki oryginału: *pogubić*, *pozbyć się*, *udręczyć*, *wymęczyć*, *wyprowadzić*, *zabić*, *zamęczyć*, *zapomnieć*, *zniszczyć*, *zrujnować*. Wystąpiła także konstrukcja *sprowadzić ze świata* utworzona na wzór ukraińskiego frazeologizmu *звести зі світу*. 44% tłumaczeń zawiera jeden czasownik spośród podanych: *pogubić*, *pozbyć się*, *stracić*, *zabić*, *zagubić*, *zamęczyć*, *zamordować*, *zgubić*, *zniszczyć*. Natomiast pozostali respondenci nie podają żadnego tłumaczenia.

(4) ***Злая баба*** 'jędza'

Wyrażenie ros. *злая баба* można potraktować jako szeroko rozumianą reduplikację semantyczną polegającą na pleonastycznym użyciu przymiotnika *zła* przy obraźliwym wyrazie *baba* [Матвева 2013, 119]. Obraźliwe określenie kobiety jest znane z języka potocznego. Redundancja pejoratywnych treści jest przez uczniów odczuwana, stąd wyrażenia *zła baba* używa tylko 17,5% respondentów z Wilna, jednak nikt nie podał ekspresywnych odpowiedników polskich *jędza* lub *baba-jaga*. 30% stosuje łagodzące tłumaczenia: *zła kobieta* (30%), *zła macocha*, *nowa zła żona*, *druga kobieta*, a nawet *zła pani* (7,5%). Kilku respondentów używa wyrażenia *zła ciocia* na wzór zwracania się dzieci do starszych kobiet w języku rosyjskim. Sam wyraz *macocha* jest odczuwany jako nacechowany pejoratywnie, w ten sposób przetłumaczyło wyrażenie 7,5% respondentów.

W tłumaczeniu młodzieży z Ukrainy ros. *злая баба* najczęściej zastępowano strukturami: *zła baba* (26%) i *zła kobieta* (26%). Rzadziej używano zdecydowanie mniej trafnego wyrażenia określającego *zła babka* (18%). Wyraz *бабка* (*babka*) funkcjonuje zarówno w języku ukraińskim, jak i rosyjskim: w obu językach używa się go w znaczeniu 'matka ojca czy matki', inaczej *баба* (ukr.) [Бусел 2005, 50] czy *бабушка* (ros.) [Ефремова 2010]. Poza tym w ukraińskim jest to forma deminutywna 'starsza kobieta' [Бусел 2005, 50], w rosyjskim natomiast – pogardliwy zwrot do starszej kobiety [Ефремова 2010]. Użycie w polskim tłumaczeniu *zła babka* może mieć swoje źródło w semantycznej interferencji z języka ukraińskiego lub rosyjskiego. Podobne cechy interferencyjnego tłumaczenia mają inne warianty z przymiotnikiem *zła*: *zła babcia*, *babula*, *ciotka* (ogółem 12%), jednowyrazowe (8%) *macocha* czy *kobieta* albo też *niegodziwa* czy *nikczemna kobieta* (2%).

7. PODSUMOWANIE WYNIKÓW TESTU TŁUMACZENIA

Porównanie tłumaczeń z Litwy i Ukrainy prowadzi do wniosku, że zjawiska repetycyjno-reduplikacyjne [Dobaczewski 2017, 73] służące intensyfikacji wypowiedzi respondenci realizowali na sposób rosyjski, a znajomość polskich elementów formulicznych jest niewystarczająca w obu badanych grupach. Zdajemy sobie sprawę z pewnej nieprzetłumaczalności ze względu na rym, rytm i ikoniczność niektórych wyrażeń, jednak uczniowie znają bajki w języku polskim, które zawierają podobne schematy, więc trafnych tłumaczeń za pomocą polskich jednostek leksykalno-składniowych mogłoby być więcej. Wyekscerpowane elementy podwojone w języku polskim mogą więc być traktowane zarówno jako odziedziczone cechy charakterystyczne dla polszczyzny kresowej, jak i „żywe" elementy zapożyczone. Ekspresywne wzmocnienia tautologiczne (np. *sama, samiuteńka*) na łamach prasy polskiej na Litwie notuje J. Mędelska [1993, 176]. Na wyrażenia nacechowane ekspresywnie (np. *każdy jeden*, *insza inszość*) funkcjonujące w dialekcie południowokresowym zwraca uwagę Z. Kurzowa [1983, 277]. Taki typ podwojenia jest właściwy językom wschodniosłowiańskim oraz jest utrwalony w gwarze. Poza tym w tekstach uczniów z obu państw ujawnia się użycie wyrazów w niewłaściwym znaczeniu lub wyrazów zneutralizowanych pod względem ekspresywności. Na nieznajomość treści znaczeniowej polskich jednostek leksykalnych, trudność w znalezieniu polskiego ekwiwalentu, który oddawałby właściwą semantykę rosyjskiego wyrazu, wskazuje w szczególności dobór odpowiedników reduplikacji *погоревал-погоревал: żałował*, *(po)płakał*, *tęsknił*, *był w depresji* oraz *извести, погубить*: *beształ*, *bić*, *na/zaszkodzić*, *zapomnieć*.

Kalkowanie struktur leksykalno-składniowych i przeniesienie formuł charakterystycznych dla wschodniosłowiańskich tekstów folkloru

(np. *żyli byli mąż z żoną*; *pogorzewał-pogorzewał mężczyzna*) są dowodem na to, że w sytuacji wielojęzyczności i wielokulturowości języki przenikają się wzajemnie, występowanie interferencji lingwokulturowej jest więc zjawiskiem nieuniknionym. Duża liczba opuszczonych fragmentów świadczy o trudnościach w tłumaczeniu tekstów formulicznych. Należy jednak uwzględnić fakt, że w procesie tłumaczenia tekstu prawdopodobieństwo przeniesienia elementów z języka źródłowego do docelowego wzrasta, gdyż osoba mająca przed sobą wzór konstrukcji rosyjskiej nieświadomie naśladuje strukturę źródłową, nie uświadamiając sobie funkcji pragmatycznych poszczególnych jednostek będących nośnikami wartości semantyczno-kulturowych.

8. ZAKOŃCZENIE

W artykule zmierzałyśmy do przedstawienia różnic i podobieństw językowo-kulturowych powstających na styku kultur ze szczególnym wyeksponowaniem funkcji ekspresywnej języka rosyjskiego. W wyrażaniu stanów emocjonalnych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, młodzież z Litwy posługuje się głównie dwoma językami – polskim i rosyjskim, uczniowie zaś z Ukrainy trzema – polskim, rosyjskim i ukraińskim. Obie grupy młodzieży szkolnej łączy fakt uzewnętrzniania uczuć negatywnych za pomocą języka rosyjskiego. Wykazanie dominującej funkcji ekspresywnej języka rosyjskiego w środowisku młodych osób posługujących się w różnych sytuacjach życiowych kilkoma językami uświadamia nam podobne wzory zachowań językowych w obu badanych wspólnotach. W wyniku analizy można stwierdzić, że język rosyjski niebędący na ogół językiem ojczystym respondentów jest najbardziej ekspresywnym kodem językowym spośród znanych młodzieży języków, co – jak przypuszczamy – wiąże się z bogactwem i rozpowszechnieniem środków językowych służących ekspresji emocji, a także anegdot, skrzydlatych słów z tekstów kultury, filmów, środków masowego przekazu, wypowiedzi znanych osób itd. Wyniki testu tłumaczenia świadczą o trudnościach wynikających ze świadomego przełączenia kodu, szczególnie jeśli chodzi o elementy formuliczne lub nacechowane pragmatycznie. Uczniowie posługiwali się techniką dosłownego tłumaczenia nacechowanych wyrażeń, odwzorowywania struktur lub streszczali tekst z pominięciem tych formuł.

Kształtowanie się wielojęzycznej kompetencji komunikacyjnej polega na opanowaniu umiejętności posługiwania się środkami komunikacyjnymi optymalnymi dla danej sytuacji. Respondenci wskazywali na najbardziej charakterystyczną funkcję języka rosyjskiego w wyrażaniu negatywnych emocji, w sytuacji zaś konieczności przełączenia kodu w trakcie tłumaczenia nie mogli znaleźć odpowiednich ekspresywnych środków wyrazu w języku polskim. Należy również uwzględnić, że przy-

padki przenoszenia rosyjskich jednostek szablonowych mogą wynikać z posłużenia się odmianą gwarową języka polskiego lub z jednoczesnego współoddziaływania języka rosyjskiego, polskiego oraz litewskiego bądź ukraińskiego.

Bibliografia

D. Antoniak, 2005, *Reduplikacje jako uniwersalium językowe*, „Investigationes Linguisticae" vol. XII, Poznań, s. 1–16; online: https://docplayer.pl/50153986-Reduplikacje-jako-uniwersalium-jezykowe-reduplication-as-a-language-universal.html [dostęp: grudzień 2019].

A. Bracki, 2011, *Wyjątkowość sytuacji językowej na Ukrainie – słowiańskie studium porównawcze* [w:] *Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті академіка Леоніда Булаховського*, Випуск 16, Київ, s. 20–31.

J. Cieszyńska, 2006, *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*, Kraków.

A. Dobaczewski, 2017, *Od regularnych powtórzeń do zleksykalizowanych reduplikacji. Propozycja klasyfikacji tekstowych zjawisk repetycyjnych*, „Poradnik Językowy" z. 9, s. 63–75.

K. Geben, 2019, *Współczesny język polski. Swoistość języka polskiego na Litwie*, Vilnius; online: https://www.vu.lt/leidyba/images/eknygos/Geben_Wspolczesny_jezyk_polski.pdf [dostęp: wrzesień 2019].

K. Geben, M. Zielińska, 2016, *Sytuacja socjolingwistyczna a kompetencja leksykalno-słowotwórcza młodzieży ze szkół polskich z Solecznik (Litwa) i Gródka (Ukraina)*, „Prace Filologiczne" LXIX, s. 155–168.

H. Karaś, 2010, *Osobliwości trybu przypuszczającego w polszczyźnie standardowej uczniów szkół polskich na Litwie* [w:] I. Burkacka, R. Pawelec, D. Zdunkiewicz-Jedynak (red.), *Słowa – kładki, na których spotykają się ludzie różnych światów*, Warszawa, s. 299–314.

J. Kowalewski, 2017, *Język polski na Ukrainie w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków.

Lietuvos tautinių mažumų švietimo būklės analyze, 2018; online http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2019/02/Lietuvos-tautini%C5%B3-ma%C5%BEum%C5%B3-%C5%A1vietimo-b%C5%ABkl%C4%97s-analiz%C4%97-2018-m.1.pdf [dostęp: grudzień 2019].

Z. Kurzowa, 1983, *Polszczyzna Lwowa i Kresów południowo-wschodnich do 1939 roku*, Warszawa–Kraków.

I. Masojć, 2001, *Regionalne cechy systemu gramatycznego współczesnej polszczyzny kulturalnej na Wileńszczyźnie*, Warszawa.

Y. Matviyishyn, T. Michalski, 2017, *Language Differentiation of Ukraine's Population*, „Journal of Nationalism, Memory & Language Politics" 11(2), s. 181–197.

J. Mędelska, 1993, *Język polski na Litwie w dziewiątym dziesięcioleciu XX wieku*, Bydgoszcz.

A. Pavlenko, 2004, *'Stop Doing That, ia komu skazala!': Language Choice and Emotions in Parent-Child Communication*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development" 25(2/3), s. 179–203.
A. Pavlenko, 2005, *Emotions and multilingualism*, Cambridge, New York.
J.A. Rieger, 2019, *Szanse przetrwania czy odrodzenia się polszczyzny kresowej*, „Prace Filologiczne" LXXIII, s. 343–368.
K. Rutkovska, 2016, *Stan współczesny gwar polskich na Litwie*; online: http://www.lenkutarmes.flf.vu.lt/files/rutkovska_stan_wspolczeny_gwar_polskich.pdf, s. 1–14 [dostęp: wrzesień 2019].
H. Sokołowska, 2004, *Wielojęzyczność a umiejętności komunikacyjne uczniów szkół polskich na Litwie*, Warszawa–Vilnius.
L. Vilkienė, 2010, *Daugiakalbystė didžiuosiuose Lietuvos miestuose* [w:] M. Ramonienė (red.), *Miestai ir kalbos*, Vilnius, s. 27–68.
M. Wideł-Ignaszczak, 2010, *Słownictwo religijne w ujęciu translatologicznym oraz lingwokulturowym*, „Roczniki Humanistyczne" LVIII, z. 7, s. 155–165.
A. Wierzbicka, 1990, *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów,* Warszawa–Kraków, s. 71–104.
A. Wierzbicka, 1999, *Język – umysł – kultura*, Warszawa.
W. Wojtanowska, 2018, *Język kluczem do kultury. Anna Wierzbicka i naturalny metajęzyk semantyczny*, Wrocław.
M. Wójcicka, 2018, *Formuliczność* [w:] V. Wróblewska (red.), *Polska bajka ludowa. Słownik*; online: http://bajka.umk.pl/slownik/lista-hasel/haslo/?id=229 [dostęp: wrzesień 2019].
A. Żytowicz, 2017, *Emotions and language mediations in the micro-accounts of Polish teenage brokers*, „Konteksty Pedagogiczne" 2(9), s. 127–151.
В.Т. Бусел (уклад. і голов. ред.), 2005, *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, Ірпінь.
В. Ворона, М. Шульга (ред.), 2007, *Українське суспільство 1992–2007. Динаміка соціальних змін*, Київ.
Т.Ф. Ефремова, 2010, *Современный толковый словарь русского языка*, online: http://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/ [dostęp: grudzień 2019].
М.З. Зелінська, 2018, *Комунікативна компетенція молодих носіїв польської мови західних областей України*, Дрогобич.
Л.Т. Масенко, 2004, *Мова і суспільство. Постколоніальний 16. вимір*, Київ.
Т. Матвева, 2013, *Экспрессивность русского слова*, Saarbrucken; online: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/28651/1/978-3-659-98674-1_2013.pdf [dostęp: grudzień 2019].
С. Мельник, С. Черничко, 2010, *Етнічне та мовне розмаїття України. Аналітичний огляд ситуації*, Ужгород.
Ф.И. Панков, Е.А. Овтина, 2018, *Языковая картина мира и механизм редупликации: фрагмент лингводидактической модели русской грамматики*, „Педагогический журнал" 8(1A), s. 140–158online: http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2018-1/16-pankov-ovtina.pdf [dostęp: grudzień 2019].

Expressive function of Russian in a multilingual community of Polish school youth in Lithuania and Ukraine

Summary

This paper attempts to present the sociolinguistic situation of the multilingual youth from Lithuania and Ukraine, with a particular focus on the function of the Russian language examined from the angle of emotional language behaviours and the Russian-Polish confrontation related to translation of a cultural text. The material basis is the results of a questionnaire survey carried out by the authors among students of schools with Polish as the language of instruction in Vilnius, Lviv, and Horodok in 2018. The comparative analysis covered the linguistic self-assessment of the representatives of two student environments and models of verbal expression of positive and negative emotional states. The analysis of the cultural and linguistic competence was performed on the example of a translation of Russian marked reduplicative expressions. As a result of the analysis, it can be stated that Russian is perceived and used by the surveyed multilingual youth as the most expressive language code.

Keywords: multilingualism – school youth – Lithuania – Ukraine – Russian language – emotions.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2020.3.3

Marta Piasecka
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: marta.piasecka@uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0001-6444-5867

PARTYKUŁY W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO NA POZIOMIE A1. NA MATERIALE PODRĘCZNIKÓW I SŁOWNIKÓW PRZEZNACZONYCH DLA UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wyrazy i wyrażenia, które są zaliczane do klasy partykuł, można odnaleźć w dialogach, tekstach i zdaniach w ćwiczeniach zamieszczonych w podręcznikach, zbiorach ćwiczeń i innych materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego już na poziomie A1. Znajdują się one również na listach minimum i listach podstawowych słownictwa, tworzonych na potrzeby nauczania języka polskiego cudzoziemców. Pewien zasób partykuł jest również odnotowany w słownikach przeznaczonych dla cudzoziemców uczących się polszczyzny, jednak – jak wynika z przeglądu leksykonów – nie jest on pełny.

Partykuły są używane w tekstach (zdaniach) w podręcznikach, lecz ani ich znaczenie, ani użycie nie są przez autorów materiałów dydaktycznych wyjaśniane. Nie ma także ćwiczeń, dzięki którym uczący się mogliby nabyć umiejętność posługiwania się nimi we własnych wypowiedziach, ćwiczeń zdających sprawę z ich dorematyczności, a zatem zmiennej pozycji w zdaniu, czy też ćwiczeń wyczulających na niewielkie czasami różnice znaczenia. Znaczenie partykuł jest dla nauczycieli niekiedy trudne do wyjaśnienia, ekwiwalenty obcojęzyczne często nie są równoznaczne, a słowniki niestety nie są pomocne, gdyż definicje w nich zawarte są często zbyt ogólne i posługują się słownictwem wykraczającym poza możliwości uczących się na poziomie początkującym, a także średniozaawansowanym. Aby znaleźć odpowiedni sposób wprowadzania i uczenia użycia partykuł na wszystkich etapach nauczania języka polskiego jako obcego, należy zestawić listę partykuł występujących w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych, zaproponować ich definicje oraz określić zakresy stosowania.

Celem tego artykułu jest ustalenie, które partykuły zostały użyte w podręcznikach na poziomie A1, a więc z którymi jednostkami stykają się uczący się języka polskiego jako obcego na samym początku nauki. Następnie – skonfrontowanie ich z listami słownictwa przeznaczonego do przyswojenia na etapie początkowym oraz porównanie ich użyć z informacjami podanymi przez słowniki.

Partykuły i zdania, w których zostały użyte, zostały wyekscerpowane z trzech popularnych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie A1: *Polski krok po kroku. Seria podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom A1*, Iwona Stempek i in., Kraków 2010; *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Książka studenta*, Ewa Piotrowska-Rola, Marzena Porębska, Lublin 2013; *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz, wyd. II, Kraków 2006 [wyd. I – 2003]. Każdy z tych podręczników różni się od pozostałych zasobem słownictwa i stopniem trudności, a w związku z tym jest skierowany do adresatów różniących się nieco poziomem zaawansowania. Podręcznik wymieniony jako ostatni, najstarszy, najbardziej odbiega od poziomu A1, prezentuje nieco wyższy poziom językowy niż podręczniki publikowane później, po ukazaniu się wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* [2003].

Definicja klasy partykuł została przyjęta za *Słownikiem gniazdowym partykuł polskich* (SGPP) [Grochowski, Kisiel, Żabowska 2014], zgodnie z którą partykuła to operator metatekstowy, otwierający jedną pozycję dla rematu wypowiedzenia, nienacechowaną gramatycznie ani semantycznie; współwystępujący z wyrażeniami wypełniającymi tę pozycję, ale niewchodzący z nimi w zależność syntaktyczną; niewchodzący samodzielnie na pozycje otwierane przez jednostki innych klas gramatycznych; komentujący remat wypowiedzenia (dorematyczny) [Grochowski, Kisiel, Żabowska 2014, 26]. Z podręczników wyekscerpowano 20 partykuł w rozumieniu SGPP: *być może*, *chyba*, *głównie*, *jednak*, *jeszcze*, *może*, *na pewno*, *na przykład*, *nawet*, *oczywiście*, *po prostu*, *przecież*, *raczej*, *również*, *szczególnie*, *także*, *też*, *tylko*, *w końcu*, *właśnie*. Jedenaście z nich wystąpiło wielokrotnie i w większości (poza *na przykład*, *również*, *szczególnie*, *także*) we wszystkich trzech wybranych podręcznikach: ***chyba***, ***jeszcze***, ***może***, ***na pewno***, ***na przykład***, ***oczywiście***, ***również***, ***szczególnie***, ***także***, ***też***, ***tylko***, a dziewięć ma tylko nieliczne poświadczenia, z czego prawie wszystkie (poza *głównie* i *nawet*) zaledwie w jednej z wybranych publikacji: *być może*, *głównie*, *jednak*, *nawet*, *po prostu*, *przecież*, *raczej*, *w końcu*, *właśnie*.

Nie wzięto pod uwagę jednostek, które w słownikach przeznaczonych dla uczących się języka polskiego i *Innym słowniku języka polskiego* kwalifikowane są jako partykuły, jednak nie należą do tej klasy w SGPP. Są to: *a*, *ale*, *czy*, *już*, *nie*, *niestety*, *no*, *w ogóle (nie)*, *to*, *aż*, *przecież*, *prawie*.

Przedmiotem tego artykułu jest 11 partykuł w rozumieniu SGPP, które zostały wielokrotnie użyte w trzech wybranych podręcznikach (wytłuszczone powyżej). Zasób ten skonfrontowano z czterema listami haseł z opracowań dotyczących słownictwa minimum i słownictwa wspólnego, by określić, czy partykuły użyte w podręcznikach należą do podstawowego zasobu leksykalnego języka polskiego i poziomu kompetencji językowej A1 w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Po pierwsze, z listami

zawartymi w publikacji pt. *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowany przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, pod redakcją W. Miodunki, tj. *Listą haseł do słownika-minimum współczesnej polszczyzny (I poziom nauczania)*, zamieszczoną jako aneks w rozdziale *Dobór słownictwa do nauczania języka jako obcego* [Zgółkowa 1992], oraz listami tzw. modulantów z rozdziału *Charakterystyka ilościowa modulantów* autorstwa J. Antas [Antas 1992]. Po drugie, z wykazem słownictwa ogólnopolskiego, wspólnoodmianowego, nienacechowanego stylistycznie, zawartego w *Leksyce wspólnej różnym odmianom polszczyzny* [Markowski 1992]. Po trzecie, z *Listami wyrazowymi skompilowanymi na potrzeby badań uczących się języka polskiego jako obcego* [Seretny 2011], które zostały utworzone na podstawie list H. Zgółkowej [1992], uzupełnionych o słownictwo nowsze [zob. Seretny 2011, 176] i uporządkowanych w grona wyrazowe [zob. Seretny 2011, 183].

Następnie porównano definicje znaczeń partykuł w SGPP, *Innym słowniku języka polskiego* pod red. M. Bańki i trzech słownikach dla uczących się języka polskiego jako obcego z materiałem ilustracyjnym zawartym w podręcznikach.

LISTY WYRAZOWE

W niektórych spośród wziętych pod uwagę publikacji autorzy definiują pojęcie klasy partykuł. H. Zgółkowa odnosi się do ich tradycyjnego rozumienia i zalicza partykuły obok wykrzykników do haseł „pragmatycznych", „ich podstawową funkcją jest ujawnienie stosunku mówiącego do aktualnie realizowanej wypowiedzi" [Zgółkowa 1992, 41]. Do słownika minimum badaczka zakwalifikowała 51 jednostek, spośród których 40 S. Jodłowski zaliczył do *modulantów*, spełniających funkcję pragmatyczną: sytuujących, waloryzujących, osadzających, życzących, wprowadzających, pytających i afektujących [Zgółkowa 1992, 46]. Pojęciem modulantów posługuje się w tym samym zbiorze studiów J. Antas, która za S. Jodłowskim przyjmuje, że

> nie są [one] składnikami zdania, ale w przeciwieństwie do innych synsemantycznych części mowy (...) mają wolną pozycję składniową, tzn. mogą określać lub odnosić się do wolnego składnika zdania; bez względu na to, jaki składnik zdania określają (...), treści, które wnoszą do struktury wypowiedzi sytuują się zawsze poza zdaniem, w tym sensie, że stanowią ramę modyfikacyjną propozycji sądu i dają się opisywać w terminach presupozycji i jej operatorów [Antas 1992, 270].

Dalej autorka pisze, że

> są to więc jednostki wprawdzie pełnowartościowe semantycznie, ale ich walor semantyczny jest w pełni funkcyjny: zastępują niejako całe złożone konstrukcje wy-

powiedzeniowe, mające za zadanie wprowadzenie określonego typu ustosunkowania odpodmiotowego, wyrażanego presupozycyjnie [Antas 1992, 271].

Klasyfikacja modulantów w tej pracy przedstawia się następująco:
- zacieśnienie referencjalnego charakteru odniesienia (np. sytuanty jak *tylko*),
- wyznaczenie ustosunkowania waloryzującego (np. *owszem*, *istotnie*),
- określenie waloru modalnego (np. *chyba*, *zapewne*, *być może*),
- wyrażenie ustosunkowania afektacyjnego (np. *niestety*, *na szczęście*, *no*, *przecież*),
- ustanowienie określonej ramy metajęzykowej (np. modulanty wprowadzające: *mianowicie*, *na przykład*) [Antas 1992, 271].

Na *Liście haseł do słownika minimum współczesnej polszczyzny (I poziom nauczania)* [Zgółkowa 1992; dalej *Lista I*] znajdują się prawie wszystkie z nich, nie zanotowano jedynie wyrażenia *na przykład*, którego nie ma również na listach słownictwa na wyższe poziomy, ale są formy *na* i *przykład*.

Wszystkie jednostki znajdują się na listach modulantów [Antas 1992], z czego 8 w wykazie najczęstszych (powyżej 100 w materiale): *chyba*, *jeszcze*, *może*, *oczywiście*, *tylko*, *również*, *też*, *także*, dwa – w trzecim przedziale frekwencyjnym (od 10 do 100): *na pewno*, *szczególnie*, a jeden – *na przykład* – w przedziale o najmniejszej frekwencji (poniżej 10).

W zbiorze wyrazów w *Leksyce wspólnej różnym odmianom polszczyzny* [Markowski 1992] są tylko cztery jednostki: *chyba*, *może*, *na pewno*, *oczywiście*, a brakuje siedmiu: *jeszcze*, *na przykład*, *również*, *szczególnie*, *także*, *też*, *tylko*. Natomiast na liczącej ok. 1200 wyrazów liście *Słownictwo minimum – przedział gron 1–1000*, przeznaczonej dla poziomu A1 [Seretny 2011], znalazły się niemal wszystkie wymienione partykuły, poza *na przykład*.

SŁOWNIKI DLA UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wzięte pod uwagę słowniki są przeznaczone dla uczących się języka polskiego jako obcego lub – jak w wypadku *Innego słownika języka polskiego* pod red. M. Bańki [Warszawa 2000] – uczyniono ich przynajmniej możliwymi adresatami. Słownik nie notuje wyrazów bardzo rzadkich, przestarzałych i terminów specjalistycznych, a więc również takich partykuł. Klasę tę autorzy rozumieją jako wyrazy nieodmienne, występujące najczęściej przed wyrazem określanym; mogące określać nie tylko czasowniki, przymiotniki i przysłówki (jak przysłówki), lecz także inne części mowy [ISJP, XXXIV]. Ma ona szerszy zakres niż w SGPP i do partykuł zostały zaliczone takie jednostki jak na przykład *tuż*, które M. Grochowski klasyfikuje jako operator adsubstantywny [Grochowski 1997]. Słownik notuje wszystkie partykuły będące przedmiotem tego artykułu.

Słownik minimum języka polskiego pod red. H. Zgółkowej [Kraków 2013] jest przeznaczony dla poziomów A1 i A2 i zawiera 2 144 hasła. Powstał w ramach tych samych badań, co zbiór materiałów [Miodunka 1992], jednak brak w nim części partykuł wymienionych tam na *Liście I*, która odpowiada tym poziomom. *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców* autorstwa B. Bartnickiej i R. Sinielnikoff [Warszawa 1979] zawiera około 5000 haseł i jest przeznaczony dla uczących się polskiego na pierwszym etapie. Powstał na podstawie *Małego słownika języka polskiego* oraz list frekwencyjnych, które były bazą list haseł w zbiorze materiałów [Miodunka 1992]. Również pięciotysięczny *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń* pod red. Zofii Kurzowej [Kraków 2005] został opracowany na podstawie słowników języka polskiego oraz wyżej wymienionych słowników dla uczących się. Słowniki te nie definiują terminu *partykuła*.

We wszystkich trzech słownikach można odnaleźć 7 jednostek partykułowych będących przedmiotem analizy (*jeszcze*, *może*, *oczywiście*, *również*, *także*, *też*, *tylko*), w dwóch (SPJPdC, ISPJP) jest obecna jeszcze jedna (*chyba*), a tylko w jednym (ISPJP) zanotowano kolejną (*szczególnie*). Hasło o postaci *chyba* jest zakwalifikowane w SMJP jako spójnik, jednostka o postaci *na pewno* została zanotowana jako przysłówek w SPJPdC, *szczególnie* nie ma kwalifikacji w SMJP, natomiast *na przykład* – w żadnym słowniku.

Poniżej znajdują się zestawienia definicji słownikowych i ilustracji materiałowej dla czterech z omawianych partykuł (*chyba*, *może*, *na pewno*, *oczywiście*), które w SGPP zostały zakwalifikowane do partykuł epistemicznych i zostały uwzględnione w opracowaniu pt. *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny* [Markowski 1992], na *Liście I* [Zgółkowa 1992], liście modulantów [Antas 1922] oraz liście gron wyrazowych dla poziomu A1 [Seretny 2011]. Z pewnością są to więc jednostki, których i o których należy uczyć na początkowym etapie. Jednocześnie jednej z nich w ogóle nie znajdziemy w słownikach przeznaczonych dla uczących się języka polskiego jako obcego.

I. PARTYKUŁY EPISTEMICZNE

A. Niewykluczające

Chyba

Reprezentacja semantyczna w SGPP jest następująca: ‘mówiący o tym, o czym mowa [wiesz, o czym], o czym nie jest tak, że wie, że nie R, mówi, że jest możliwe, że nie R’.

Według definicji w ISJP słowa tego używamy, „zwykle w zdaniach oznajmujących, kiedy nie wiemy, czy to, o czym mówimy, jest prawdą,

i chcemy wyrazić przypuszczenie, że jest", według ISPJP „wskazuje, że mówiący nie wie czegoś dokładnie, ale decyduje się powiedzieć, sądząc, że to prawda". Znacznie mniej precyzyjna jest definicja w SPJPdC, zgodnie z którą *chyba* to „partykuła osłabiająca, oznaczająca niepewność".[1]

Jako modulant *chyba* zostało zakwalifikowane do modulantów o funkcji modalnej, a przez A. Markowskiego do dwóch grup tematycznych: <Wola i oceny z nią związane – 'sądy'> oraz <Rozum, pamięć, wyobraźnia i oceny z nimi związane – 'wskaźniki pewności sądu'>.

Ilustracją tych definicji mogą być następujące użycia w zdaniach oznajmujących, w antepozycji względem rematu:

Nie pamiętam dobrze, ale chyba Maria [Krok, 32].[2]
Chyba jeszcze kilka kartonów soku i wodę mineralną [Krok, 101].
Słuchaj, chyba nie ma sensu jechać dzisiaj na tę wycieczkę. Jest pochmurno i zaraz będzie deszcz [Hurra 1, 122].

Jedyne wystąpienie w podręczniku *Polski jest cool* poświadcza użycie tej partykuły w pytaniu o upewnienie:

Ale chyba nie będziesz spotykać się z nim codziennie? [Cool, 296].

Pojawiło się również jedno poświadczenie zgodne z informacją pragmatyczną z SGPP, że *chyba* „może być użyte do skorygowania wypowiedzi innej osoby":

Ale to chyba nie jego koleżanka, tylko dziewczyna [Krok, 73].

Może

Reprezentacja semantyczna w SGPP: 'mówiący o tym, o czym mowa, o czym nie jest tak, że wie, że nie R, nie mówi, że R i nie mówi, że nie R'.

W ISJP znajdujemy cztery jednostki. Tej opatrzonej numerem *1* „używamy w zdaniach oznajmujących, aby powiedzieć, że nie wykluczamy prawdziwości tego, o czym mowa. Według ISPJP *może* „1. wprowadza przypuszczenie, że to, o czym się mówi, jest prawdziwe lub możliwe", według SMJP „nadaje wypowiedzi charakter przypuszczenia, osłabienia lub tworzy atmosferę grzeczności".

J. Antas [1992] określa *może* jako modulant o funkcji modalnej, a A. Markowski kwalifikuje je do grupy tematycznej: <Rozum, pamięć, wyobraźnia i oceny z nimi związane – 'wskaźniki pewności sądu'>.

---

[1] W haśle **chyba** pod numerem 2. SPJPdC notuje eksplikację: «partykuła wzmacniająca zdanie ze znaczeniem warunku, wyjątku»: Na pewno przyjdę, chyba żebym zachorował. W ISJP natomiast jednostka **chyba że** jest zakwalifikowana jako spójnik centralny aglutynacyjny [zd + zd: przesz].

[2] Cytowane zdania są opatrzone informacjami o lokalizacji: skrótem tytułu podręcznika i numerem strony po przecinku.

Przykłady z podręczników są następujące:

Nie mam konkretnych planów na weekend, może będę czytać książkę [Hurra 1, 94].
Niestety, nie jestem specjalistką, ale może twoja nauczycielka wie [Krok, 45].
– To zależy od pogody. Może być ładnie, ale też może być brzydko. Jesteśmy w Polsce, he, he [Krok, 107].

SPJPdC notuje natomiast użycie tej partykuły jako odpowiedzi: „1 nadająca odpowiedzi odcień możliwości", czego poświadczeniem może być zdanie:

Może być herbata, ale bez cytryny [Krok, 113].

Redaktorzy SGPP zanotowali również informację pragmatyczną: „W zdaniach z czasownikiem w czasie przyszłym z intonacją pytajną wyraża propozycję lub zachętę". W ISJP tę informację zawiera jednostka 2., w ISPJP i SPJPdC znaczenia 2. W jednym z podręczników znajduje się zdanie ilustrujące takie użycie:

Może pójdziemy do kawiarni albo na koncert? [Hurra 1, 73].

Jednak propozycję lub zachętę może wyrażać również zdanie z czasownikiem w czasie teraźniejszym:

– Mami, wolisz jasny czy ciemny chleb?
(...)
– A co to jest?
– To jest bułka. Może wolisz bułkę.
– Tak, proszę bułkę [Krok, 53].

W podręczniku *Krok po kroku* znalazło się także jedno zdanie potwierdzające użycie tej partykuły w pytaniu rozstrzygnięcia:

[Klient:] – Kilogram pieczarek. [Sprzedawca] – Może być dziesięć deka więcej? [Krok, 99].

Inne, nieuwzględnione w słownikach użycie występuje w podręczniku *Polski jest cool*. W zdaniu tym została wyrażona grzeczna odmowa:

– Przepraszam, ale dzisiaj nie mogę. Może innym razem? [Cool, 185].

B. Przeświadczenia

Oczywiście

W SGPP partykuła ta ma następującą reprezentację: 'nadawca, mówiąc o tym, o czym mowa, mówi, że wiedząc to, co on o tym wie pod danym względem, nie można powiedzieć, że nie R'.

Według ISJP słowa tego „używamy, aby powiedzieć, że coś jest całkowicie oczywiste i nie powinno budzić wątpliwości”,[3] a SMJP notuje, że *oczywiście* „potwierdza przekonanie mówiącego o tym, czego dotyczy wypowiedź”.

ISPJP wymienia dwa znaczenia: 1. ‘wyraża przekonanie mówiącego, że inny stan rzeczy nie jest możliwy’ i 2. ‘daje twierdzącą odpowiedź na pytanie’, podobnie czyni SPJPdC: 1 «partykuła twierdząca: tak, naturalnie, z całą pewnością, na pewno» oraz 2 «partykuła wyrażająca stosunek mówiącego do treści zdania: głębokie przekonanie, że tak jest naprawdę». Te dwa znaczenia w poprzednich trzech leksykonach są jednym.

Według J. Antas [1992] *oczywiście* jest modulantem o funkcji waloryzującej (potwierdzeniem) i mieści się w zasobie podstawowym polszczyzny. A. Markowski kwalifikuje je do grupy tematycznej: <Uczucia, emocje, oceny uczuciowe i emocjonalne – ‘oceny’>.

Przykładowe wystąpienia w podręcznikach:

No i oczywiście uwielbiam mocną czarną kawę! [Cool, 192].
Marta jest oczywiście znów niepunktualna [Hurra, 64].
Są w nim oczywiście jajka, chleb, kawałek mięsa i kiełbasy, sól (...) [Hurra, 147].
Oczywiście, mam chłopaka [Krok, 71].

W podręcznikach nie pojawia się samodzielne użycie partykuły *oczywiście*, które wymieniają słowniki.

C. Pewnościowa

Na pewno

Partykuła ta nie znalazła się w żadnym słowniku przeznaczonym dla cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego. W SPJPdC zanotowano wyrażenie o takiej postaci jako przysłówek o znaczeniu <z pewnością, bez wątpienia>, natomiast redaktorzy SGPP nie potwierdzają istnienia jednostek homonimicznych należących do innych klas.

Występuje ono w ISJP, w którym ujęto je w haśle *pewno*. Redaktorzy ISJP definiują je następująco: „1 Wyrażenia **na pewno** używamy, aby powiedzieć, że jesteśmy o czymś całkowicie przekonani”.[4]

---

[3] Definicja odsyła więc do jednostki *oczywisty* w znaczeniu 1., która została wytłumaczona następująco: „Coś, co jest **oczywiste**, nie budzi żadnych wątpliwości”. Jak widać, definicje są takie same i odsyłają do jednostki **wątpliwość** (1. „Jeśli mamy wątpliwości co do czegoś, to nie jesteśmy pewni, czy jest to prawdziwe, możliwe lub odpowiednie. Jeśli nie mamy wątpliwości co do czegoś, to jesteśmy tego całkowicie pewni”).

[4] Definicja ta odsyła do hasła **przekonać**, czasownik ten ma następującą definicję: „Jeśli jakaś osoba, jej wypowiedź, jakaś sytuacja itp. przekonała nas o czymś lub jeśli przekonaliśmy się o czymś, to na podstawie otrzymanych in-

W SGPP reprezentacja semantyczna *na pewno* jest następująca: 'nadawca, mówiąc o tym, o czym mowa, że R, mówi, że wie coś, co jest prawdziwe, gdy jest R, i że nie wie niczego takiego, co wiedząc, nie można by powiedzieć, że R'.

J. Antas [1992] kwalifikuje *na pewno* jako modulant o funkcji modalnej osądzającej, wyrażenie to nie znajduje się tam w zasobie podstawowym, lecz wśród słownictwa rzadszego (III przedział frekwencyjny o częstości występowania F(ł) < 100 < 10). W *Leksyce wspólnej* A. Markowskiego [1992] wyrażenie *na pewno* przypisano do grupy tematycznej <Rozum, pamięć, wyobraźnia i oceny z nimi związane – 'wskaźniki pewności sądu'>.

W podręcznikach znajdziemy przykładowe ilustracje, w wypowiedzeniach oznajmujących i odpowiedziach na pytanie:

Ekscytująca książka! Jutro na pewno ją skończę [Krok, 145].
To na pewno Rafał [Cool, 164].
(Czy mogę tutaj kupić bilet?) Niestety u nas nie, ale na pewno na lotnisku [Hurra, 110].
Tak, tak, na pewno [Krok, 48].

Pozostałe siedem wybranych partykuł należy według *Słownika gniazdowego partykuł polskich* do partykuł porównywania. Partykułami analogii są: *jeszcze*, *również*, *także* i *też*, partykułami wyróżniającymi są: *szczególnie* i *tylko*, a partykułą egzemplifikacji – *na przykład*.

Przegląd informacji – zawartych w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego, słownikach, listach wyrazów tworzonych na potrzeby glottodydaktyki oraz w zestawieniu leksyki wspólnej dotyczących jedenastu wybranych partykuł – ukazuje:

- różnice dotyczące przynależności do słownictwa podstawowego (listy na potrzeby glottodydaktyki) i wspólnoodmianowego, neutralnego [Markowski 1992],
- odmienne klasyfikacje tych jednostek w różnych opracowaniach leksykologicznych,
- niewystarczające dla uczących się sposoby definiowania, zbyt trudne lub zbyt ogólne definicje,
- czasami pojedyncze, a więc przypadkowe i być może zbędne użycia omawianych jednostek w tekstach podręcznikowych,
- brak systematycznych ćwiczeń w materiałach dydaktycznych oraz adekwatnych źródeł wiedzy o znaczeniach i używaniu partykuł.

Artykuł przedstawia mały wycinek podjętych prac, które mają na celu opracowanie kompleksowego, praktycznego kompendium użycia partykuł (i ewentualnie innych wyrażeń metatekstowych) na potrzeby naucza-

---

formacji, swojej wiedzy lub doświadczenia nabraliśmy pewności, że jest to prawdziwe lub słuszne".

nia języka polskiego jako obcego. Byłoby ono niezwykle przydatne dla lektorów, twórców materiałów dydaktycznych i uczących się.

Rozpoczęte prace wymagają ekscerpcji jednostek partykułowych z podręczników kursowych, podręczników do nauczania czytania i lektur przeznaczonych dla uczących się języka polskiego, by zebrać leksemy rzeczywiście zamieszczone w tekstach czytanych przez uczących się. Następnie – na podstawie badań wykonanych przez twórców SGPP – należy przeprowadzić ich analizę składniową i semantyczną w obrębie tekstów dydaktycznych, w których występują. Analiza ta pozwoli na skatalogowanie znaczeń, użyć i funkcji tekstowych zebranych jednostek na poziomie odpowiednim dla uczących się, którzy mają trudności z rozpoznaniem różnic między wyrazami *również*, *też*, *także*, chcą poznać zasady użycia *chyba* i *może*, dowiedzieć się, w jakim typie zdań posłużyć się wyrazem *jednak*. Zestawienie tego materiału ze słownikami dla cudzoziemców oraz najnowszymi opracowaniami leksykograficznymi obejmującymi polszczyznę ogólną, które wykorzystują metodologię właściwą angielskojęzycznym słownikom pedagogicznym i osiągnięcia współczesnego językoznawstwa w zakresie opisu jednostek leksykalnych, umożliwi opracowanie dostępnego dla niewyrobionych użytkowników polszczyzny kompendium, z którego zaczerpną ujednoliconą i odpowiednio szczegółową wiedzę o znaczeniach i stosowaniu niełatwych wyrazów, jakimi są partykuły. Opracowane informacje semantyczne, składniowe i pragmatyczne dotyczące użycia partykuł w tekstach skierowanych do uczących się polszczyzny pozwoli także przygotować ćwiczenia wprowadzające i utrwalające umiejętność posługiwania się tą klasą leksemów.

Bibliografia

Podręczniki

I. Stempek i in., 2010, *Polski krok po kroku. Seria podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom A1*, Kraków.

E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, 2013, *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Książka studenta*, Lublin.

M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, 2006, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, wyd. II, Kraków.

Słowniki

B. Bartnicka, R. Sinielnikoff, 1979, *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców*, Warszawa.

M. Grochowski, A. Kisiel, M. Żabowska, 2014, *Słownik gniazdowy partykuł polskich*, Kraków [SGPP].

M. Grochowski, 1997, *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*, Kraków.

Z. Kurzowa, 2005, *Ilustrowany słownik podstawowy języka polskiego wraz z indeksem pojęciowym wyrazów i ich znaczeń*, Kraków.

H. Zgółkowa, 2013, *Słownik minimum języka polskiego*, Kraków.
M. Bańko, 2000, *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.

Literatura

J. Antas, 1992, *Charakterystyka ilościowa modulantów* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowany przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków, s. 269–306.
A. Markowski, 1992, *Leksyka wspólna różnym odmianom polszczyzny*, Wrocław.
W. Miodunka (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowany przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków.
A. Seretny, 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
H. Zgółkowa, 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowany przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków, s. 39–64.
H. Zgółkowa, 1992, *Lista haseł do słownika minimum współczesnej polszczyzny (I poziom nauczania)* [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowany przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków, s. 67–77 [*Lista I*].

Particles in teaching Polish as a foreign language at the level A1. On the material of textbooks and dictionaries for learners of Polish as a foreign language

Summary

This paper presents an overview of the words belonging to the class of particles (as defined by SGPP (Nest Dictionary of Polish Particles)) used in textbooks for teaching Polish as a foreign language at initial stages and compares their set to the contents of the lexis lists prepared with glottodidactics and dictionaries for foreigners in mind. The usages of units such as *chyba* (*probably*), *może* (*maybe*), *oczywiście* (*certainly*), and *na pewno* (*surely*) in the textbook material were then confronted with their meanings and usages specified in lexicographic studies in order to identify the adequacy of the lexicographic description. Attention was drawn to the non-uniform classification of the units into lexeme classes, definition methods that are improper for unskilled users of Polish, lack of regularity in using particles in textbook texts and exercises teaching their usages. A compendium with the semantic, syntactic, and pragmatic descriptions of the particles for the purposes of Polish glottodidactics was proposed.

Keywords: particles – meaning – usage – teaching Polish as a foreign language – textbooks for teaching Polish as a foreign language.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2020.3.4

Anna Domańska
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: a.domanska@uw.edu.pl)

POZIOM EFEKTYWNEJ BIEGŁOŚCI UŻYTKOWEJ – KTO MIERZY SIĘ Z POZIOMEM C1 NA PAŃSTWOWYM EGZAMINIE CERTYFIKATOWYM Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO?

W dniach 23–24 listopada 2019 r. w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum" na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego już po raz jedenasty odbył się państwowy egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego.[1] Tym razem 178 zdających postanowiło zdobyć formalne poświadczenie swojej znajomości polszczyzny i otrzymać państwowy certyfikat językowy wydawany przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Egzamin przeprowadzono na czterech poziomach zaawansowania: B1, B2, C1 i C2. Zdający w wyborze poziomu kierują się różnymi motywacjami i nie jest to tylko – jak by się mogło wydawać – znajomość polszczyzny. Często (a nawet bardzo często) przystępowanie do egzaminu na danym poziomie jest podyktowane innymi, zwykle formalnymi wymaganiami stawianymi cudzoziemcom. Od połowy 2012 r. poziom B1 wybierają przede wszystkim ci, którzy zamierzają ubiegać się o polskie obywatelstwo. Zwykle są to ludzie, którzy od wielu lat mieszkają i pracują w Polsce, polski znają na dużo wyższym poziomie, ale, ponieważ ustawodawca w procedurze towarzyszącej nadawaniu obywatelstwa wymaga urzędowego (państwowego) poświadczenia znajomości polszczyzny przynajmniej na poziomie B1, świadomie nie podejmują ryzyka związanego z wyborem wyższego poziomu. W polonistycznym środowisku glottodydaktyków i egzaminatorów określa się takich kandydatów „fałszywymi B1". Z drugiej strony jest też znaczna grupa zdających (głów-

[1] Egzaminy certyfikatowe z jpjo to testy biegłości językowej, które od 2004 roku umożliwiają potwierdzenie znajomości polszczyzny (na różnych poziomach zaawansowania) oraz zdobycie państwowego certyfikatu z jpjo. Więcej o egzaminach, o historii „starej" certyfikacji oraz o funkcjonowaniu systemu certyfikatowego po reformie (po 2015 r.) można przeczytać w artykule A. Domańskiej i P. Kajaka pt. *Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim (po 2015 roku)*, „Poradnik Językowy" 2019, z. 6, s. 7–18.

nie z Ukrainy), którzy przebywają w naszym kraju niezbyt długo i, żeby zdać egzamin, powinni jeszcze jakiś czas popracować nad językiem. Ich determinacja w zdobyciu certyfikatu z języka polskiego i zalegalizowaniu dzięki temu swojego pobytu w Polsce jest jednak tak duża, że często wybierają jakikolwiek poziom egzaminu, byleby tylko zdać (często nie zdać, niestety) i mieć dokument. Dzieje się tak dlatego, że: po pierwsze, ludzie ci często nie mają świadomości istnienia kolejnych „stopni wtajemniczenia" znajomości języka i oznaczenia B1, B2 czy C1 niewiele im mówią (albo nic nie mówią). Po drugie, z rozmów ze zdającymi wynika, że w urzędach ds. cudzoziemców uzyskują informacje o tym, że muszą zdać egzamin – bez precyzyjnego wskazania poziomu. I znowu wracamy do punktu wyjścia: jeśli cudzoziemiec nie ma rozeznania w poziomach, egzaminach itd., zapisuje się na poziom, na który aktualnie są wolne miejsca.[2] Zdający przystępują zatem np. do poziomu B2 (listy na B1 wypełniają się najszybciej, zatem wybór pada na drugi z kolei stopień). Jak łatwo się domyślić, próby takich osób często kończą się niepowodzeniem i oznaczają stratę pieniężną.

Poziomami najmniej „narażonymi" na „fałszywych" zdających były poziomy zaawansowane C1 i C2. Na C2 – najwyższym z możliwych stopni zaawansowania – zdawały dotychczas (w Podmiocie Uprawnionym UW, w nowym systemie certyfikacji po 2015 r.) zaledwie 33 osoby, co stanowi ok. 1% wszystkich przystępujących do egzaminu.[3] Na podstawie tak niewielkiej liczby kandydatów trudno byłoby wysunąć wiążące wnioski. Rozważania na temat testów, ich wyników czy motywacji zdających należy odsunąć w czasie. Natomiast grupą, która wydaje się ciekawa z punku widzenia wszelkich analiz, są zdający na poziomie C1.

Poziom efektywnej biegłości użytkowej C1 wybierany był dotychczas 181 razy, co stanowi ok. 8% wszystkich zdających. Do niedawna sytuacja przedstawiała się dość jasno: do egzaminu na C1 przystępowały osoby, które świadome (mniej lub bardziej) swoich deficytów językowych nie czuły się jeszcze *native speakerami*, zatem poziom C2 byłby dla nich zbyt trudny. Z kolei B2, czyli poziom średniozaawansowany, stanowił już zbyt małe wyzwanie dla osób aspirujących do zdobycia kompetencji językowych na poziomie rodzimego użytkownika języka polskiego. Taki stan rzeczy utrzymywał się przez wiele sesji, aż do listopada 2019 r. Zauważono wówczas znaczny wzrost zainteresowania poziomem C1. Z 10–20 zdających w poprzednich sesjach liczba przystępujących do poziomu C1

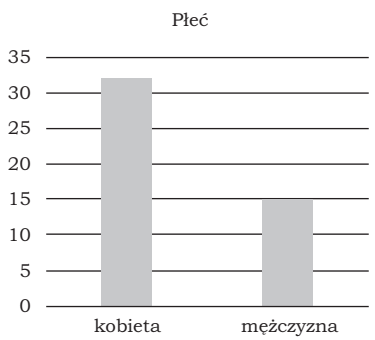
[2] Należy tu dodać, że listy na egzamin na poziomie B1 zapełniają się w kilka minut po otwarciu rejestracji we wszystkich znanych mi ośrodkach. Liczba miejsc (na każdym poziomie) jest ograniczona z powodów (głównie) logistycznych oraz formalnych (odpowiedni skład liczbowy komisji egzaminacyjnej, warunki lokalowe itd.).

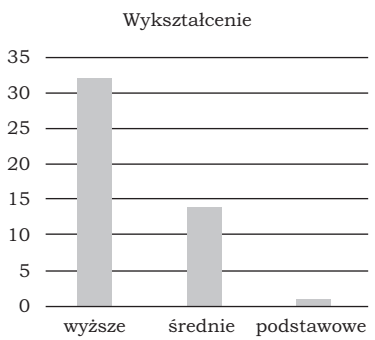
[3] Egzaminy na poziomie C2 przeprowadzane są tylko raz w roku, jesienią. Dotychczas odbyły się 3 sesje.

podczas ostatniego egzaminu wzrosła do 47.[4] Niewątpliwie ma to związek z ostatnimi regulacjami prawnymi. Otóż zgodnie z *Ustawą z dnia 20 lipca 2018 r – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*[5] od cudzoziemców, którzy rozpoczęli studia w roku akademickim 2019/2020 (lub rozpoczną w następnych latach) i którzy są szczęśliwymi posiadaczami certyfikatu poświadczającego znajomość języka polskiego jako obcego na poziomie co najmniej C1, nie pobiera się opłat za kształcenie.

Czy nowe regulacje prawne wpłyną na frekwencję i wyniki egzaminów C1, na ich zdawalność, czy zmieni się profil zdających? Wydaje się, że tak. Do egzaminu prawdopodobnie będą przystępować cudzoziemcy, których główną motywacją będzie właśnie możliwość podjęcia studiów wyższych w naszym kraju. Stawka jest wysoka, więc nie możemy się dziwić, że szczęścia będą próbowały osoby dopiero aspirujące do poziomu zaawansowanego, w rzeczywistości prezentujące słabszą znajomość polszczyzny.

Poszukując potwierdzenia powyższych hipotez, postanowiliśmy poddać badaniu ankietowemu grupę przystępującą do listopadowego (w 2019 r.) egzaminu na poziomie C1. Wzięło w nim udział 47 osób. Anonimową ankietę przeprowadzono przed rozpoczęciem egzaminu. W dalszej części artykułu omówione zostaną wybrane fragmenty tego postępowania.





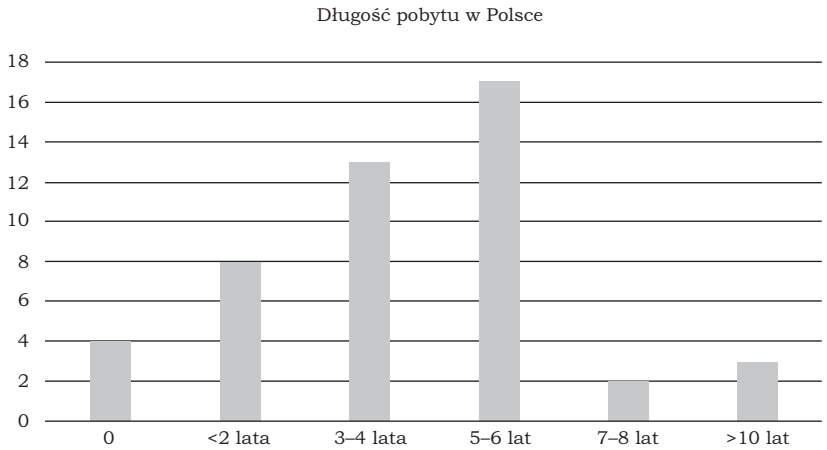
Do egzaminu przystąpiły 32 kobiety (68%) oraz 15 mężczyzn (32%). 68% (32 osoby) deklaruje wykształcenie wyższe, 28% wykształcenie średnie, a jedynie 2% ma wykształcenie podstawowe. Wśród osób z wyższym wykształceniem zdecydowaną większość stanowią kobiety (24), wykształcenie średnie podaje 7 kobiet i 7 mężczyzn, natomiast osoba z wykształceniem podstawowym to osiemnastolatka z polsko-szwedzkiej rodziny, która nie ukończyła jeszcze szkoły średniej.[6]

---

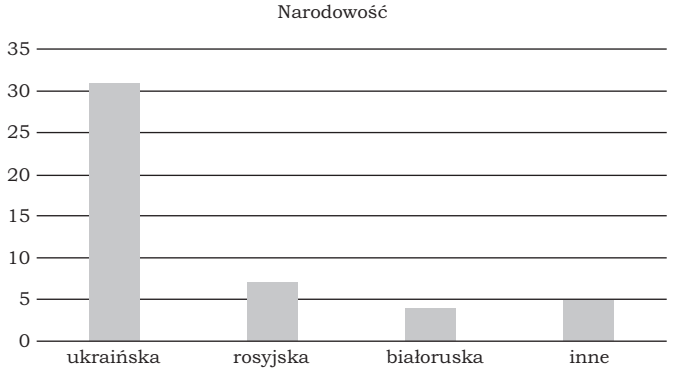
[4] W momencie powstawania artykułu liczba zapisanych na C1 w sesji marcowej 2020 r. wynosiła 60 osób.

[5] Dz.U. 2018, poz. 1668.

[6] Z jednej strony, biorąc pod uwagę wysoki poziom egzaminu, powyższe dane dotyczące przeszłości edukacyjnej zdających nie stanowią zaskoczenia. Z drugiej jednak strony, w odniesieniu do motywacji cudzoziemców w wyborze akurat



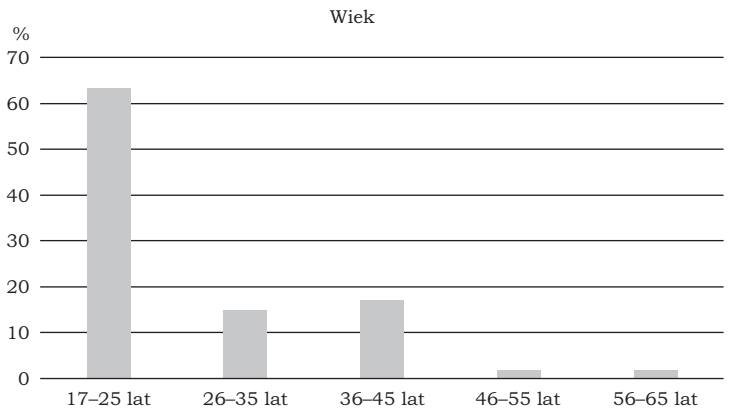
Zdecydowana większość zdających mieszka w Polsce przynajmniej od kilku lat – uśredniona długość pobytu to 4 lata i 7 miesięcy. Największą grupę stanowią ci, którzy osiedlili się w naszym kraju przed 5–6 latami i razem z cudzoziemcami, którzy są w Polsce tylko nieco krócej (3–4 lata) stanowią prawie 64% wszystkich przystępujących do poziomu C1. 8 osób przebywa w Warszawie od ok. 2 lat, a 3 mieszkają tu już ponad 10 lat. 4 zdających przyjechało na egzamin z zagranicy. Państwowe egzaminy certyfikatowe odbywają się co prawda również w ośrodkach zagranicznych, jednak ich liczba jest niewielka.[7] W Czechach oraz Szwecji, skąd pochodziło dwoje kandydatów, nie ma możliwości zdania takiego egzaminu.



tego poziomu (studia w Polsce, będzie o tym mowa w dalszej części niniejszego artykułu), są zastanawiające.

[7] Listę podmiotów uprawnionych do organizowania egzaminu można znaleźć na stronie: https://www.gov.pl/web/nauka/lista-podmiotow-uprawnionych-do-organizowania-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego

Najliczniej reprezentowanym krajem pochodzenia zdających jest Ukraina (narodowość ukraińska dominuje nie tylko na poziomie C1). Podczas omawianego egzaminu obywatele z tego kraju stanowili niemal 66% wszystkich zdających (31 osób). Drugim, co do liczby reprezentantów, krajem była Rosja, której 7 obywateli stanowiło 15% zdających, następnym Białoruś z 4 przedstawicielami (prawie 9%), a w dalszej kolejności, reprezentowane przez jednego zdającego każda, uplasowały się narodowości: czeska, japońska, kazachska i polska, a jeden ankietowany zadeklarował narodowość polsko-szwedzką. Wyraźna przewaga obywateli Ukrainy utrzymuje się niezmiennie od kilku lat, a lawinowy wzrost zainteresowania certyfikatem odnotowano po wprowadzeniu regulacji dotyczących obywatelstwa (sierpień 2012 r.).



Najmłodszy zdający miał 17 lat[8] i wraz z pozostałymi osobami w wieku do 25 lat reprezentował najliczniejszą kategorię wiekową. Ludzie młodzi (17–25 lat) stanowią bowiem ponad 60% wszystkich zdających (29 osób), kolejną grupą są zdający w wieku 26–35 lat (7 osób) oraz 36–45 lat (8 osób). Do egzaminu przystąpiły tylko dwie osoby powyżej 45 lat, co stanowi 4% zdających. Najstarszy egzaminowany miał 65 lat, jedna osoba nie ujawniła swojego wieku.

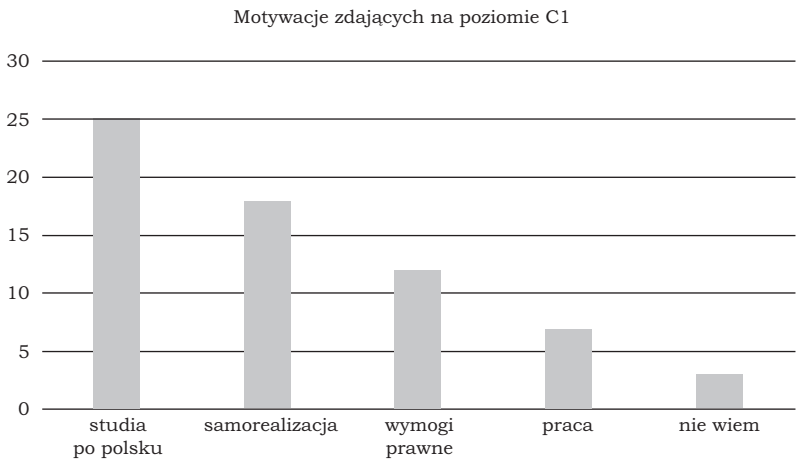
Prezentowany rozkład wieku odbiega nieco od ogółu populacji zdających, zwłaszcza na poziomie B1. Przypomnijmy, że wybierają go głównie ludzie ubiegający się o polskie obywatelstwo, mieszkający w Polsce wiele lat, często prowadzący tu własne firmy, a zatem ludzie raczej z przedziału 36–55 lat i starsi.[9] Poziom C1 rządzi się jednak innymi prawami i fakt,

[8] W szczególnych wypadkach, za zgodą Podmiotu Uprawnionego, możliwe jest zdawanie egzaminu dla dorosłych przez osobę niepełnoletnią.

[9] Potwierdzenie obserwowanych – w trakcie kilkunastu już sesji egzaminacyjnych – tendencji, dotyczących wyboru poziomów, wieku zdających, ich pochodzenia itp., uzyskaliśmy w trakcie opracowywania szczegółowych danych

że wybierają go przede wszystkim młodzi, nie dziwi, jeśli spojrzymy na niego szerzej i wiek powiążemy z motywacjami zdających. Najliczniejszą grupą są bowiem cudzoziemcy, którzy albo nie podjęli jeszcze studiów w swoich krajach i Polska jest dla nich miejscem, gdzie chcieliby zdobyć wyższe wykształcenie, albo ludzie, którzy przyjechali tu już po studiach pierwszego stopnia (często też drugiego, por. wykres prezentujący wykształcenie) i chcieliby kontynuować edukację wyższą w naszym kraju. A, jak już wspomniano wcześniej, najkorzystniejsze dla obcokrajowca jest zdobycie dyplomu dobrej polskiej uczelni na prawach równych prawom polskiego obywatela.

Przyjrzyjmy się zatem, co wpłynęło na decyzję ankietowanych o przystąpieniu do egzaminu państwowego.



Jak widać, zdecydowana większość zdających wskazała studia po polsku jako główny powód ubiegania się o certyfikat na poziomie C1 (ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną opcję). 24 osoby spośród 25 w wieku od 17 do 23 lat przystąpiły do egzaminu po to, aby móc ubiegać się o miejsce na polskiej uczelni. Badani wprost pisali (w uwagach), że interesuje ich „bezpłatne studiowanie na uniwersytecie", że zdają: „żeby mieć możliwość studiować bez opłat", „żeby zwolnili mnie z opłaty na uniwersytecie", „bo chcę kontynuować studia wyższe za darmo". Często wybieraną kategorią (18 razy, prawie zawsze jako element dodatkowy) była potrzeba samorealizacji, a w dalszej kolejności wymogi prawne (12 osób). W tym kontekście trzeba odwołać się do słów Władysława Miodunki, który określił egzaminy certyfikatowe mianem doniosłych. Krakowski badacz uznał bowiem, że w wypadku polskiego systemu egzaminy zyskały

dotyczących populacji zdających w Podmiocie Uprawnionym UW. Wyniki tych badań zostaną opublikowane w najbliższych miesiącach.

na znaczeniu i „doniosłości", kiedy to w 2012 roku *Ustawą o obywatelstwie polskim* nałożono na cudzoziemców (ubiegających się o polskie obywatelstwo) obowiązek posiadania certyfikatu z jpjo przynajmniej na poziomie B1. Czy nowe regulacje prawne zwalniające cudzoziemca z opłat za studiowanie w języku polskim „podnoszą", potwierdzają doniosłość systemu certyfikacji? Wyniki przeprowadzonej ankiety oraz gwałtowny wzrost zainteresowania poziomem C1 dają jednoznaczne świadectwo, iż tak właśnie jest. Certyfikat z języka polskiego jest wysoko pożądanym produktem, należy do najważniejszych innowacji pedagogicznych w glottodydaktyce polonistycznej, doskonale promuje polszczyznę w świecie – o czym nikogo nie trzeba już przekonywać.

Kolejne pytanie ankietowe sprawdzało świadomość zdających związaną ze stanem własnego przygotowania do egzaminu. Ankietowanych poproszono o odpowiedź na pytanie, czy ich przygotowanie było wystarczające, niewystarczające, czy też trudne do określenia. Okazało się, że tylko 4 osoby oceniły stan swoich przygotowań negatywnie. Pozostali zdający podzieli się na dwie niemal równe części: 22 z nich okazało się optymistami (realistami?), uznając, że są wystarczająco dobrze przygotowani do czekającego ich wyzwania, natomiast 20 osób udzieliło odpowiedzi: „nie wiem". Jednocześnie 43 badanych, a więc ponad 90% kandydatów, przyznało, że miało dostęp do testów przykładowych, a 40 zdających (ponad 85%) z nich skorzystało. Skąd zatem wzięła się tak duża grupa niepewnych swojego losu? Tu można tylko domniemywać, zostawiając na boku czynniki psychologiczne, że część z nich to zapewne „ryzykanci", którym test przykładowy nie dał jednoznacznej odpowiedzi, czy są już gotowi na trudny poziom efektywnej biegłości użytkowej (C1), czy jeszcze nie. Nawet przy nie najlepszym wyniku pretestu kandydaci postanowili walczyć o potrzebny im certyfikat (por. fragment niniejszego artykułu, poświęcony motywacjom).

Zaskakuje korelacja między świadomością własnych kompetencji w poszczególnych sprawnościach językowych a realnymi umiejętnościami zdających w tym zakresie. Poproszono ankietowanych o wskazanie na skali najsłabszej oraz najmocniejszej kompetencji (*rozumienie ze słuchu* – RS, *rozumienie tekstów czytanych* – RT, *poprawność gramatyczna* – PG, *pisanie* – P i *mówienie* – M). Okazuje się, że najwyżej ocenianą w autoewaluacji sprawnością jest RT, dalej M, potem RS, następnie PG, a najtrudniejsze w oczach zdających jest *pisanie* (przy czym pisania i gramatyki obawiano się niemal w równym stopniu).Wyniki egzaminu pokazały, że zdający perfekcyjnie potrafili wskazać swoje mocne strony: sprawnością, w której uzyskano najlepsze wyniki, było właśnie RT (średnia uzyskana przez wszystkich zdających – 84%), dalej znalazło się M (78%) oraz RS (74%) i P (70%). Częścią, która wypadła znacząco gorzej, niż zakładali zdający, jest *poprawność gramatyczna*. Jakie są tego przyczyny? Czy zbyt dużym wyzwaniem okazały się same zagadnienia gramatyczne, których wymaga się od zdających na poziomie C1? Czy

może wpływ na taki stan rzeczy miały techniki testowania wykorzystane w tej części egzaminu? Testy zdających poddane zostaną (późniejszej) szczegółowej analizie, co z pewnością pozwoli na bardziej precyzyjne odpowiedzi na powyższe pytania. Jednakże już dziś można przypuszczać, że rozdźwięk między stanem świadomości gramatycznej a rzeczywistymi rezultatami egzaminów z tej sprawności wynika raczej z błędnego przekonania samych zdających na temat własnych kompetencji w tym zakresie. Zjawisko to ma dość oczywiste podłoże: jeśli rozumiem wszystko (albo prawie wszystko) w języku obcym (kiedy czytam i kiedy słucham), porozumiewam się bez problemu, nie tylko w sprawach codziennych, ale również w pracy, na uczelni, w urzędzie, to mam prawo sądzić, że moja wiedza gramatyczna również nie jest najgorsza. Gramatyka języka polskiego, zdaniem zdających, stereotypowo nie należy do najłatwiejszych. Jednakże cudzoziemiec mierzący się z egzaminem państwowym otrzymuje dostęp do wielu narzędzi (standardów wymagań egzaminacyjnych, katalogu koniecznych do opracowania zagadnień gramatycznych, testów przykładowych, publikacji dydaktycznych przeznaczonych dla danego poziomu), uniemożliwiających jakiekolwiek zaskoczenie. Niestety, aż dla 14 osób, czyli prawie 30% zdających, egzamin zakończył się niepowodzeniem. Każda z tych osób nie zdała gramatyki, ale tylko dla dwóch z nich była to jedyna niezdana sprawność. Najczęściej gramatyce towarzyszyło pisanie (co jest zrozumiałe, albowiem nie da się sformułować dobrego tekstu bez znajomości reguł gramatycznych), rzadziej słuchanie oraz mówienie. 6 osób nie poradziło sobie z więcej niż trzema sprawnościami. Warto dodać, że średnia, jaką osiągnęli wszyscy zdający ze sprawności poprawność gramatyczna, wyniosła zaledwie 64%, a więc niewiele więcej niż wymagany do zaliczenia próg 60%. Wyniki jasno pokazują, że tym razem do egzaminu przystąpili przede wszystkim cudzoziemcy dopiero aspirujący do poziomu C1, którzy powinni poświęcić jeszcze wiele uwagi nie tylko polskiej gramatyce, ale i innym zagadnieniom dotyczącym poprawnej polszczyzny.

sprawności	**samoocena**	**wyniki egzaminu**
RT	81%	84%
M	79%	78%
RS	74%	74%
PG	70%	64%
P	69%	70%

Tabela przedstawia korelację samooceny zdających z wynikami egzaminu.

Odpowiadając na pytanie postawione w tytule niniejszego artykułu, należy stwierdzić, iż „statystyczny" zdający, który zmierzył się z poziomem efektywnej biegłości użytkowej C1 (w listopadzie 2019 r. w PU UW) to młoda, wykształcona kobieta z Ukrainy, mieszkająca w Polsce od 4 lat

i 7 miesięcy. Głównym powodem jej starania się o certyfikat jest możliwość bezpłatnego studiowania na polskiej uczelni – mimo że wykształcenie wyższe (I lub II stopnia) zdobyła już we własnym kraju.[10] W kolejnych sesjach egzaminacyjnych nie należy spodziewać się radykalnych zmian, utrzymają się raczej podobne tendencje zarówno dotyczące profilu zdających, jak i wyników egzaminu C1.

Bibliografia

A. Domańska, P. Kajak, *Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim (po 2015 roku)*, „Poradnik Językowy" 2019, z. 6, s. 7–18.

A. Pawłowski, 2015, *Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem*, „Poradnik Językowy" 2015, z. 8, s. 143–155.

W.T. Miodunka, *Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyk języka polskiego jako obcego*, Kraków 2006, s. 323–331.

G. Zarzycka, *Wpływ egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na status polszczyzny w świecie oraz na zmiany w glottodydaktyce polonistycznej*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN" 2016, t. LXII, s. 223–227.

Effective operational proficiency or who takes the level C1 certification examination in Polish as a foreign language?

Summary

The 11th examination session for foreigners taking the state examination in Polish as a foreign language at four levels (B1–C1) was held at the University of Warsaw in autumn 2019. The group taking the examination at the level of effective operational proficiency (C1) were subject to a survey. The paper describes its selected aspects, such as age, gender, education, nationality, and motivations of the examinees. The results of the examined foreigners' self-assessment were compared to the results they achieved in individual language skills. The motives for taking the examination were discussed extensively and particular attention was drawn to the new legal reality, which played (and will probably play) a major role in selecting the C1 level.

Keywords: Polish as a foreign language – certification – level C1 – certification examination in Polish as a foreign language.

Trans. Monika Czarnecka

[10] Prawdopodobnie jest to jeden ze sposobów na usankcjonowanie pobytu w kraju Unii Europejskiej.

DOI: 10.33896/PorJ.2020.3.5

Piotr Kajak
(Uniwersytet Warszawski,
e-mail: p.kajak@uw.edu.pl)
ORCID: 0000-0002-7760-1395

POLISH+. PROGRAM NOWYCH STUDIÓW POLSKICH NA UNIWERSYTECIE SYCZUAŃSKIM W CHENGDU

Uniwersytet Syczuański (chiń. 四川大学, ang. Sichuan University – dalej: SCU) w Chengdu, założony w 1896 r., jest jednym z najlepszych uniwersytetów w Chinach. Kształci ok. 60 tysięcy studentów.[1] Jako ważny ośrodek naukowy w Państwie Środka, skupiający studentów z całych Chin, cieszy się dużym wsparciem władz centralnych. Ich plan zakłada, że w przyszłości SCU stanie się uczelnią rangi światowej. Dlatego też bardzo duże środki inwestuje się we współpracę międzynarodową.[2]

Stosunki polsko-chińskie nabrały w ostatnich latach nowej dynamiki na skutek wdrażania postanowień dwóch międzynarodowych projektów Państwa Środka: tzw. Pasa i Szlaku (ang. *OBOR – One Belt and One Road*) oraz inicjatywy „16+1" (współpraca ChRL z krajami Europy Środkowo-Wschodniej), mających doprowadzić do ożywienia kontaktów z krajami Unii Europejskiej. W ramach tych inicjatyw rząd ChRL przeznaczył znaczne środki na współpracę m.in. z Polską. Sprzyjający klimat polityczny wpłynął na postawę polskich przedsiębiorców i reprezentujących ich urzędników państwowych, zainteresowanych ogromnym rynkiem w Chinach oraz w samym Syczuanie, zamieszkanym przez ok. 80 milionów osób.

---

[1] Por. http://en.scu.edu.cn/About_SCU.htm [dostęp: 8.11.2019].

[2] Świetnym dowodem na to są organizowane od kilku lat *University Immersion Programs* (tzw. UIP) – odbywające się przez dwa tygodnie lipca szkoły letnie, na których spotykają się chińscy wykładowcy i studenci oraz wykładowcy i studenci zagraniczni, wywodzący się z tych uczelni, z którymi SCU współpracuje. Zazwyczaj kilkuset nauczycieli akademickich prowadzi intensywne kursy dla kilku tysięcy studentów w prawie każdej dziedzinie nauki. W latach 2017–2019 w UIP brali udział także liczni wykładowcy z Wydziału Nauk Ekonomicznych, Wydziału Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych oraz Wydziału Polonistyki UW. Dzięki zaangażowaniu Centrum „Polonicum" w latach 2017–2018 udało się wysłać na szkołę letnią SCU także 11 studentów (studiów licencjackich, magisterskich uzupełniających i doktoranckich) Wydziału Polonistyki.

Miasto Chengdu ma w planach politycznych Pekinu znaczenie symboliczne – w tym miejscu zaczyna się ów tzw. Nowy Jedwabny Szlak, łączący Chiny nie tylko z Polską, ale z całą Europą Środkowo-Wschodnią. W pełni zrozumiała była więc decyzja polskiego MSZ-u o utworzeniu w Chengdu w roku 2016 Konsulatu RP, obejmującego opieką konsularną obszar Syczuanu, Yunnanu, Guizhou i Chongqingu.[3] Należy stwierdzić, iż polska placówka w Chengdu od początku bardzo dynamicznie promowała kulturę polską, starając się zaciekawić Chińczyków Polską, zwiększyć ich wiedzę o naszym kraju. Publiczność uczestnicząca w wydarzeniach organizowanych przez Konsulat nie składała się tylko ze studentów obu uczelni w Chengdu, prowadzących kursy polonistyczne (są to: SCU, o którym będzie mowa później, i druga uczelnia, CISISU – Chengdu Insititute Sichuan International Studies University[4]). Wydarzeniami tymi były m.in.: organizowane cyklicznie, jesienią danego roku, Dni Polskie,[5] na które składały się wystawy, koncerty,[6] panele dysku-

[3] Konsulem Generalnym RP w Chengdu była do niedawna Katarzyna Wilkowiecka. Od 2019 r. funkcję tę pełni Grzegorz Morawski.

[4] Uroczyste otwarcie Programu Polskiego w CISISU odbyło się w październiku 2018 r., w ramach (już trzecich) Dni Polskich. CISISU jest uczelnią prywatną, specjalizującą się w nauczaniu języków obcych. Już w 2017 r. na Wydziale Języków Europejskich uruchomiono kierunek studiów koncentrujących się na języku polskim i języku angielskim. W 2017 r. przyjęto 46 studentów, a rok później – 24. W 2019 r., na podstawie umowy z Uniwersytetem Jagiellońskim, wystartował nowy polonoznawczy program „2+2", który studenci ukończą z podwójnym dyplomem licencjackim, stanowiącym przepustkę do dalszej nauki w Polsce, już na poziomie magisterskim (informacje nt. sytuacji w CISISU pochodzą z prezentacji Małgorzaty Jakobsze, przedstawionej na II Ogólnochińskich Warsztatach Glottodydaktycznych dla Lektorów Języka Polskiego w Chinach, w kwietniu 2019 r. w Pekinie).

[5] W 2017 r. było to ponad 30 wydarzeń związanych z polską kulturą i promocją Polski [por. https://chengdu.msz.gov.pl/pl/aktualnosci/dnipolskiejesieniawchengdu?channel=www – dostęp: 29.11.2019]. W 2018 r. odbyły się m.in. międzynarodowe targi książki, w czasie których promowano również polską literaturę; odbył się także wykład otwarty dr Marty Ułańskiej nt. Wisławy Szymborskiej, zatytułowany *Portrait of a Woman* [por. https://chengdu.mfa.gov.pl/en/news/3rd_polish_days_in_chengdu – dostęp: 29.11.2019]. Jesienią 2019 r., w czasie odbywających się po raz czwarty Dni Polskich, świętowano 70-lecie nawiązania stosunków dyplomatycznych między Polską a Chinami [por. https://chengdu.mfa.gov.pl/en/news/polish_days_in_chengdu_2019 – dostęp: 29.11.2019].

[6] W 2017 r. – w ramach projektu Jazz po Polsku w Chinach. W listopadzie 2018 r. – w ramach obchodów 100-lecia polskiej niepodległości odbył się koncert Leszka Możdżera [por. https://chengdu.mfa.gov.pl/en/news/leszek_mozdzer_s_solo_concert_in_chengdu – dostęp: 29.11.2019].

syjne, zajęcia dla dzieci; spotkania o charakterze kulinarnym, jak np. *Polish Food Festival*[7] i targi produktów spożywczych; *Europe Day*[8] itp.

O tym, iż współpraca miasta Chengdu z polskimi instytucjami była owocna, świadczy także przyznanie w marcu 2017 r. odznaki honorowej Bene Merito[9] dyrektorowi generalnemu Biura Spraw Zagranicznych miasta Chengdu, Lu Shengowi.[10]

Pomysł tzw. Nowego Jedwabnego Szlaku, łączącego Chiny nie tylko z Polską, ale z całym naszym regionem, zakłada m.in. zacieśnianie współpracy między miastami partnerskimi. Status taki ma w RP Łódź – jedno z miast znajdujących się na linii kolejowej wiodącej z Chengdu do Europy. Już w czerwcu 2014 r. otwarto w stolicy Syczuanu Regionalne Biuro Województwa Łódzkiego i Miasta Łódź.[11] Nie dziwi więc współpraca SCU z Uniwersytetem Łódzkim. Jednakże najważniejszym partnerem w zakresie szkolnictwa wyższego stał się dla najlepszej uczelni w Syczuanie Uniwersytet Warszawski.

Umowa o współpracy bilateralnej między UW a SCU została podpisana w 2013 r. z inicjatywy ówczesnego Instytutu Stosunków Międzynarodowych Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych (w 2016 r. przekształconego w Wydział Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych) UW. Z inicjatywy ISM-u, a dokładnie prof. Jakuba Zajączkowskiego, na SCU utworzono Centrum Studiów nad Polską w październiku 2016 r.[12] W 2017 r. Centrum Studiów nad Polską przekształcono w Center for Polish, Central and Eastern European Studies (CPCEES), ośrodek o charakterze *think tanku*, prowadzący wspólne polsko-chińskie badania

---

[7] W marcu 2019 r., por. https://chengdu.mfa.gov.pl/en/news/polish_cuisine_again_in_chengdu_ oraz https://chengdu.mfa.gov.pl/en/news/chinese_also_already_know_how_to_make_faworki__angel_s_wings_ [dostęp: 29.11.2019].

[8] W maju 2018 r.; skupiono się przede wszystkim na promocji turystycznej Polski [por. https://chengdu.mfa.gov.pl/en/news/europe_day_celebration_in_chengdu_and_chongqing – dostęp: 29.11.2019].

[9] Bene Merito to honorowe wyróżnienie, nadawane obywatelom polskim oraz obywatelom państw obcych za działalność wzmacniającą pozycję Polski na arenie międzynarodowej. Odznakę tę nadaje minister spraw zagranicznych; stosowna inicjatywa może wyjść m.in. od kierownika przedstawicielstwa dyplomatycznego, stałego przedstawicielstwa przy organizacji międzynarodowej, urzędu konsularnego, instytutu polskiego lub innej placówki zagranicznej podległej MSZ.

[10] Por. https://chengdu.msz.gov.pl/pl/aktualnosci/odznaczenie_bene_merito_dla_dyr__lu_sheng [dostęp: 29.11.2019].

[11] Por. https://larr.pl/aktualnosci/regionalne-biuro-wojewodztwa-lodzkiego-i-miasta-lodz-w-miescie-chengdu-w-chinach-937 [dostęp: 4.12.2019].

[12] W uroczystościach wziął udział wiceprezes Rady Ministrów i minister nauki i szkolnictwa wyższego RP – Jarosław Gowin.

nad stosunkami między oboma krajami oraz stosunkami chińsko-europejskimi.[13]

Dzięki wsparciu politycznemu i środkom przewidzianym w inicjatywach OBOR i „16+1", udało się podnieść dotychczasowe relacje dwustronne UW i SCU do rangi partnerstwa strategicznego, przez co stosunki te zaczęły się rozwijać jeszcze bardziej dynamicznie, wykraczając poza elementy typowe, takie jak wymiana naukowców i studentów czy też organizowanie seminariów naukowych i konferencji (w ramach CPCEES).[14] Strony zaproponowały utworzenie wspólnych studiów licencjackich, dzięki którym udałoby się wykształcić specjalistów mogących w przyszłości dbać o dobre relacje między oboma państwami.

W skład grupy roboczej, po stronie UW kierowanej przez prof. dr hab. Martę Kicińską-Habior (Prorektor ds. Studenckich, a następnie Koordynator Międzynarodowych Programów Kształcenia), weszli przedstawiciele trzech Wydziałów: Nauk Ekonomicznych, Nauk Politycznych i Studiów Międzynarodowych (ówczesny Instytut Stosunków Międzynarodowych) i Polonistyki (Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum"). W najważniejszych spotkaniach brali udział także przedstawiciele władz dziekańskich trzech Wydziałów.

---

[13] CPCEES w Chengdu należy do rozwijanej przez UW międzynarodowej sieci Centrów Badań nad Polską i Europą Środkowo-Wschodnią. Takie centra, dzięki uniwersyteckim specjalistom zajmującym się studiami międzynarodowymi, powstały już m.in. w Chinach, Republice Korei (Daegu), Indiach (Kalkuta, Manipal) oraz Meksyku. Przedstawiciele Centrum „Polonicum" uczestniczą w tych działaniach, zgodnych z aktualną polityką zagraniczną RP, sytuującą nauczanie jpjo w przestrzeni dyplomacji publicznej.

[14] W listopadzie 2016 r. odbyła się w Warszawie konferencja pn. „(Mis)perception of Poland and Central Europe in Asia – the Role of Higher Education in Public Diplomacy" (organizatorzy: Instytut Stosunków Międzynarodowych UW, Centrum Europejskie UW, Polskie Towarzystwo Studiów Międzynarodowych, Jawaharlal Nehru University, Manipal University, University of Calcutta, Peking University, Xiamen University, Kyungpook National University). W ramach panelu „Polish Language – a New Soft Power Instrument in Asia?" Piotr Kajak z Centrum „Polonicum" przedstawił referat pt. *Building a Fanbase for Polish Language and Culture*. W czerwcu 2017 r. odbyła się w Warszawie konferencja pn. „China and Central Europe in Changing World: Realities and Opportunties" (organizatorzy: Instytut Stosunków Międzynarodowych UW, Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum", Wydział Nauk Ekonomicznych – po stronie UW, oraz po stronie SCU: School of International Studies, School of Foreign Languages and Cultures, School of Literature and Journalism). Piotr Kajak z Centrum „Polonicum" przedstawił referat pt. *Soft Power in China-Central Europe Relations: Polish Language and Culture (Challenges and Perspectives)*. Inne przedsięwzięcia to m.in.: seminarium „International Relations Studies in China and Poland: methodology, scope of research and perspectives" (w maju 2017 r.); konferencja „Global Consequences of One Belt, One Road" (w czerwcu 2017 r.); seminarium „Transformation in Asia: implications for Global Order" (w grudniu 2017 r.).

W połowie grudnia 2016 r. do Warszawy przybyła delegacja z SCU, by ustalić szczegóły planu ramowego, zarysowanego jesienią 2016 r. Na początku stycznia 2017 r. Chengdu odwiedziła grupa robocza z UW. Ustalono wtedy prawie cały program nowych studiów oraz omówiono wszystkie istotne punkty współpracy. Ostatnie ustalenia poczyniono w marcu 2017 r., w czasie „Youth Leadership Program".[15] Dzięki temu obie strony zaakceptowały warunki współpracy i przygotowały dokumenty, które potem zostały podpisane przez władze obu uczelni w kwietniu 2017 r. w Chengdu (umowy o wspólnym prowadzeniu programu studiów „2+1+2", czyli *Polish+*, oraz programu studiów w języku angielskim „3+1+1"; omówiono także szczegóły współpracy dotyczącej kształcenia studentów oraz współpracy naukowej).

Późną wiosną 2019 r. przedstawiciele władz UW po raz kolejny (i ostatni) przybyli do Chengdu, by spotkać się ze studentami i ich rodzicami – w przeddzień wyjazdu studentów do Polski. Chińscy rodzice chcieli się upewnić, że wszystko jest należycie przygotowane i ich pociechy będą mogły bezpiecznie studiować w Warszawie.

Program studiów „2+1+2", roboczo nazwany *Polish+*,[16] okazał się pionierski i innowacyjny w Chinach, nie tylko w zakresie studiów polonistycznych czy polonoznawczych, ale także związanych z nauczaniem tzw. języków i kultur mniejszych / rzadkich.[17] Ich charakter jest inter-

---

[15] Był to kilkudniowy program, na który składały się wykłady dotyczące Chin, inicjatywy OBOR oraz spotkania roboczych grup polsko-chińskich, ustalających zasady przyszłej współpracy naukowej i dydaktycznej. 21-osobowa delegacja Uniwersytetu Warszawskiego składała się z kilkunastu wykładowców WNPiSM, dwóch z WNE, trojga reprezentantów naszego Wydziału (byli to: dr Piotr Kajak, dr Justyna Zych, mgr Paulina Potasińska).

[16] Jego fragmentaryczny opis pojawił się w artykułach Mirosława Jelonkiewicza [2017], Marty Ułańskiej [2018] i Moniki Mańki [2019], jednakże autorzy ci zajęli się kwestiami ogólnymi, m.in. nie omówili ani szczegółowych kwestii programowych, ani sytuacji po przyjeździe syczuańskich studentów do UW.

[17] Najstarsza i najbardziej zasłużona polonistyka w Chinach znajduje się na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (ang. BFSU, założona w 1954 r.). Kolejną założono na Uniwersytecie Pedagogicznym w Harbinie (HNU, 2009). Trzecia – na Kantońskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (GDUFS, 2014) – powstała już w czasie, gdy zaczęto realizować plany wynikające z OBOR i „16+1". Obu tym inicjatywom zawdzięczamy pojawienie się studiów polskich na następujących uczelniach: Pekiński Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (BISU, 1965–1972; 2015), Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych (SISU, 2017), Uniwersytet Syczuański (SCU, 2017), Syczuański Uniwersytet Studiów Międzynarodowych – Instytut Chengdu (CISISU, 2017), Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Xi'an (XISU, 2017), Uniwersytet Tianjiński Języków Obcych (TFSU, 2017), Daliański Uniwersytet Języków Obcych (DFSU, 2018), Uniwersytet Czangczuński (CCU, 2018), Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Jilinie (JISU, 2019), Uniwersytet Studiów Międzynarodowych w Zhejiang (ZISU, 2019) i Syczuański Uniwersytet Języków Obcych w Chongqingu (SISU, 2019). Z informacji pozyskanych przez mgr Yufeng Zhang i mgr Sylwię

dyscyplinarny: oprócz komponentu polonistycznego studenci wybierają drugą ścieżkę zawodową: ekonomiczną lub związaną ze stosunkami międzynarodowymi. W efekcie, po pięciu latach nauki[18] – dwóch spędzonych w Chinach i trzech spędzonych w Warszawie (rok intensywnego treningu językowego, dwa lata studiów na właściwym wydziale) – uzyskają dwa dyplomy: licencjat polonistyczny na SCU (*Polish Language and Literature*) oraz licencjat ekonomiczny lub studiów międzynarodowych na UW.

Tego typu ścieżka kariery odpowiada potrzebom Państwa Środka, potrzebującego wysoko wykwalifikowanych specjalistów, posługujących się polszczyzną do konkretnych celów. Duży nacisk kładzie się w *Polish+* także na znajomość angielszczyzny (część zajęć odbywa się właśnie w tym języku), dzięki czemu absolwenci polonistyki+ efektywnie uczestniczą w zajęciach prowadzonych po angielsku przez polskich specjalistów (i tych wyrównujących różnice programowe w zakresie przedmiotów ekonomicznych, politologicznych oraz międzynarodowych, i tych wprowadzających dodatkową, potrzebną wiedzę). A w przyszłości – pojawią się na rynku pracy wyposażeni w specjalistyczną znajomość trzech języków.

Podwójny dyplom licencjacki nie zamyka, oczywiście, dalszej drogi na uczelni. Studenci będą mogli kontynuować naukę na studiach magisterskich, jeśli zdecydują się na karierę akademicką. Praktyka funkcjonowania „typowych" polonistyk w Chinach pokazuje, że niewielu absolwentów decyduje się na podjęcie studiów magisterskich uzupełniających. Na uczelni pozostają jedynie ludzie zdecydowani na karierę naukową, znakomita większość posiadaczy polonistycznych licencjatów nie ma problemów ze znalezieniem pracy, w której wykorzystywana jest wiedza nabyta w czasie studiów. Trudno powiedzieć, jak zachowają się absolwenci pionierskiego programu *Polish+*, mający inne kompetencje i umiejętności niż ich koledzy z innych ośrodków. Przewiduje się, że znajdą oni pracę przede wszystkim w placówkach dyplomatycznych, w instytucjach zajmujących się polityką zagraniczną, współpracą z UE, handlem zagranicznym, pracą badawczą w Chinach i Europie. I że staną się promotorami innowacyjności i przedsiębiorczości, niezwykle cennymi dla pracodawców.

Pietrzak, moje byłe studentki, wynika, że kolejne programy polskie pojawiły się na Uniwersytecie Języków Obcych Zhengjiang Yuexiu (ZYFSU, 2019), Pekińskim Uniwersytecie Sportowym (BSU, 2019) i Syczuańskim Uniwersytecie Rolniczym w Dujiangyan (SAU, 2019). A przecież należy pamiętać także o lektoratach języka polskiego prowadzonych na: Uniwersytecie w Zhaoqingu (ZQU, 2013), Uniwersytecie Północno-Wschodnim w Shenyangu (NEU, 2013), Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Hebei (HFSU, 2014), w Instytucie Politechnicznym Uniwersytetu Zhejiang w Ningbo (NIT, 2016) i na Uniwersytecie w Hongkongu (HKU, brak danych).

[18] Studia licencjackie w Chinach zazwyczaj trwają cztery lata, studia magisterskie – trzy, a doktoranckie – kolejne trzy lata.

Program Polski (*Department of Polish Language and Literature*) umieszczono w strukturze Wydziału Obcych Języków i Kultur (*College of Foreign Languages and Cultures*) SCU. Rozpoczął swoją działalność w roku akademickim 2017/2018. Ceremonia inauguracyjna odbyła się 7 listopada 2017 r.,[19] w ramach tzw. Dni Polskich w Chengdu. Kieruje nim prof. dr Yu Miao, należąca do wąskiego grona osób od samego początku odpowiadających za realizację tej inicjatywy.

Jednym z podstawowych założeń tej współpracy jest to, iż lektoraty jpjo i podstawowe zajęcia z wiedzy o Polsce będą prowadzili na SCU wykładowcy wysłani przez polskie uczelnie partnerskie. Byli to dotychczas: dr Marta Ułańska z Uniwersytetu Łódzkiego (2017/2018, 2018/2019, 2019/2020), mgr Mirosław Jelonkiewicz z Centrum „Polonicum" (2017/2018), mgr Danuta Jelonkiewicz (od wielu lat współpracująca z „Polonicum"; lektorka w Szkole Głównej Handlowej – 2017/2018), mgr Monika Mańka (2018/2019), absolwentka glottodydaktycznych studiów podyplomowych w „Polonicum"; mgr Sylwia Pietrzak (2019/2020), absolwentka seminarium magisterskiego w „Polonicum", lektorka jpjo oraz sinolożka (stypendystka SISU w Szanghaju).[20]

Program studiów (duży nacisk kładących na to, by studenci zdobyli jak najwięcej umiejętności praktycznych) obejmuje 3 typy zajęć:

- zajęcia ogólne (wynikające z podstawy programowej obowiązującej w ChRL);
- zajęcia o profilu polonistycznym (ze standardami nauczania tzw. języków rzadszych na chińskich uczelniach zestawiono liczby godzin towarzyszące procesowi glottodydaktycznemu realizowanemu na UW);
- zajęcia specjalistyczne (ekonomia lub stosunki międzynarodowe; program dopasowano do wymogów WNE i WNPiSM UW).

---

[19] Przebieg uroczystości opisał dokładniej Mirosław Jelonkiewicz, por. tegoż *Inauguracja Programu Polish+ na Uniwersytecie Syczuańskim (SCU) w Chengdu*, „Kwartalnik Polonicum" 2017, nr 27, s. 25–28.

[20] O tym, jak poważnie podchodzą do współpracy władze SCU, świadczą warunki proponowane wykładowcom goszczonym. Pierwszemu wykładowcy z „Polonicum", Mirosławowi Jelonkiewiczowi, zapewniono pozycję odpowiadającą stanowisku *associate professora*, doceniając jego pozycję w polonistycznym środowisku glottodydaktycznym.

Rozkład godzinowy wygląda następująco:

rok	**I (SCU)**		**II (SCU)**		**III (UW)**		**IV (UW)**		**V (UW)**		**SUMA GODZIN**
semestr	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**	
przedmioty polonistyczne	256	256	224	288	420	300	150	60	60	60	**2074**
przedmioty obowiązkowe (SCU)	212	160	304	240	48	112	–	–	–	–	**1076**
przedmioty obowiązkowe (UW)	–	–	–	–	–	8	–	–	–	–	**8**
pisanie licencjatu	–	–	–	–	–	–	–	60	–	60	**120**
przedmioty ekonomiczne	96	64	64	48	60	60	300	330	330	270	**1622**
przedmioty stosunki międzynarodowe	64	48	64	80	20	60	330	300	360	180	**1506**
polonistyka+ ekonomia (razem)	564	480	592	576	528	480	450	450	390	390	**4900**
polonistyka+ stosunki międzynarodowe (razem)	532	464	592	608	488	480	480	420	420	300	**4784**

Studia na I roku, w roku akademickim 2017/2018, rozpoczęło 14 osób: 11 kobiet i 3 mężczyzn. Ich polonistyczne szkolenie wyglądało następująco:

I rok (SCU)

I semestr	**liczba godzin**	**II semester**	**liczba godzin**
Comprehensive Polish-1	160	Comprehensive Polish-2	160
Listening-1 / Polish Culture-1	32	Listening-2 / Polish Culture-2	32
Oral Polish-1	32	Oral Polish-2	32
An Introduction to Poland	32	Basic Reading	32
Suma	**256**	**Suma**	**256**

Jak widać, zastosowano typowy dla chińskiego systemu nauczania tzw. języków rzadszych sposób podziału lektoratu na część „ogólną" oraz na tę poświęconą mówieniu i słuchaniu. Planując cały program kształcenia w zakresie jpjo, godzinowo rozłożony na pięć lat, zgodziliśmy się na propozycję strony chińskiej, by zachować odpowiednie nazwy przedmiotów. Jasne jest, iż na zajęciach *Comprehensive Polish* nauczyciele pracowali, integrując sprawności. Dodatkowe zajęcia poświęcone mówieniu wykorzystano, by zachęcać do produkowania tekstów mówionych studentów, którzy – jak wynika z branżowego doświadczenia [por. Jasińska 2015] – zazwyczaj tego unikają ze względów kulturowych. Zajęcia po-

święcone słuchaniu z kolei miały wykorzystywać takie teksty kultury, dzięki którym studenci poznaliby pewne zjawiska kultury polskiej (oczywiście, wykładane w sposób dopasowany do ich poziomu biegłości). Kurs pt. *An Introduction to Poland*, prowadzony przez wykładowcę jpjo, przybliżał (w języku angielskim) podstawowe sprawy związane z szeroko rozumianą wiedzą o Polsce. Z inicjatywy M. Jelonkiewicza, przy udziale D. Jelonkiewicz i M. Ułańskiej (a w następnych latach – także kolejnych lektorek), stworzono tzw. *Polish Corner* – zajęcia „po godzinach", obejmujące pokazy filmowe, prezentacje muzyczne, opis tradycji i zwyczajów polskich. Inicjatywa ta nie jest objęta programem studiów, stanowi dodatkową możliwość spotkania się i nieformalnego[21] kontaktu z polskimi nauczycielami.

Doświadczenia lektorów (zebrane dzięki rozmowom na ten temat) dowodzą, że dominujące na polskim rynku podręczniki dla poziomu A[22] nie są odpowiednie w pracy z Chińczykami w Chinach. Pewne fragmenty (lekcje, moduły, sekcje etc.) da się zrealizować – ale tylko te językowe, pozbawione ładunku kulturowego. Opisują to zresztą wszyscy specjaliści pracujący z Chińczykami: i ci doświadczeni [m.in. Jagna Malejka, por. 2010, oraz Agnieszka Jasińska, por. 2015], i ci debiutujący [np. Monika Mańka, por. 2019] – wymieniając kwestie sprawiające studentom kłopoty, wymagające od nauczyciela przygotowania objaśnień, z których zazwyczaj nie korzystamy w pracy glottodydaktycznej z młodzieżą z Zachodu (m.in. popularni zachodni aktorzy i muzycy; „normalna" z naszego punktu widzenia wiedza lokalnie geograficzna; dostępność zachodnich mediów społecznościowych; kwestie żywieniowe [por. także Ułańska 2020]).

---

[21] Nie znalazłem wiarygodnych oficjalnych danych nt. liczby Polaków przebywających w Chengdu (prawdopodobnie najlepszym sposobem sprawdzenia tego byłoby badanie przeprowadzone w grupie skupiającej Polaków w Chengdu, obecnej na *WeChat*, chińskim komunikatorze). Jednakże przebywając w stolicy Syczuanu wielokrotnie, w latach 2017–2018, miałem możliwość wzięcia udziału w kilku okolicznościowych imprezach promujących Polskę (m.in. *Polishfest* – imprezie z polskim jedzeniem, zorganizowanej w barze współprowadzonym przez utalentowanego kulinarnie Amerykanina z Chicago, którego była żona jest Polką). Tego typu spotkania przyciągały polskich studentów przebywających na wymianie w Chengdu, pochodzących z Polski pracowników różnych firm działających na tym terenie, a także innych Europejczyków – czy szerzej: nie-Chińczyków. Dla lektorów jpjo była to szansa na – choćby minimalne – zanurzenie studentów *Polish+* w polskości i europejskości. Osobnego omówienia wymagałaby właśnie kwestia towarzyszącej polskości europejskości, która dla wielu osób jest głównym powodem zainteresowania sprawami związanymi z naszym krajem (Polska jako „punkt wejścia" do świata Zachodu).

[22] W pierwszym roku nauki korzystano z *Polski jest cool*, w drugim – z *Hurra! Po polsku 2*. Były to podręczniki tzw. wiodące, do których dodawano materiały uzupełniające, zgodnie z konkretnymi potrzebami lektorów i studentów.

Kontakt z lektorami z Polski pracującymi w Chinach pozwolił młodzieży na zyskanie pierwszych doświadczeń wynikających z różnic kulturowych w uczeniu się i nauczaniu – w Chinach i na Zachodzie. Kolejne doświadczenia zostały przez młodzież nabyte dzięki kontaktom z wykładowcami polskich uniwersytetów, którzy odwiedzali SCU, by prowadzić znaczną liczbę (także objętych programem) kursów specjalistycznych – ekonomicznych i z zakresu studiów międzynarodowych.[23] Wszyscy nauczyciele akademiccy z Polski jednakowo chwalili zaangażowanie studentów, podkreślając ich motywację, rzetelność, obowiązkowość i pracowitość.

Tylko jednej studentce nie udało się zdać wszystkich egzaminów kończących pierwszy rok. W drugim roku studiów uczestniczyło więc 13 studentów – przed jego rozpoczęciem ogólny poziom grupy określono na A1+.

Polonistyczne kursy na drugim roku studiów wyglądały następująco:

II rok (SCU)

III semestr	**liczba godzin**	**IV semester**	**liczba godzin**
Comprehensive Polish-3	128	Comprehensive Polish-4	160
Polish Listening-3	32	Polish Listening-4	32
Oral Polish-3	32	Oral Polish-4	32
Polish Literary History	32	Polish Writing-1 (Basic Writing)	32
		Selected Readings in Polish Short Stories	32
Suma	**224**	**Suma**	**288**

Studenci z Chengdu (13 osób: 10 kobiet i 3 mężczyzn) przybyli do Warszawy w ostatnich dniach lipca 2019 r. Miesiące wakacyjne, zgodnie z planem, stanowić miały dla nich okres adaptacyjny. Wzięli udział w tzw. kursie sierpniowym „Polonicum" (64. Wakacyjnym Kursie Języka Polskiego i Kultury Polskiej). Następnie, pod opieką tutorów z WNE i WNPiSM, odbyli wycieczki krajoznawcze, zwiedzając Kraków i okolice oraz Trójmiasto. Drugą połowę września spędzili równie pracowicie – na dwutygodniowym, intensywnym kursie jpjo. Cały czas korzystali z opieki i pomocy Biura Spraw Studenckich oraz *Welcome Pointu* UW.

Na początku kursu sierpniowego zostali przypisani do grup na podstawie wyników testu plasującego. Uznaliśmy, że pierwsze dwa miesiące spędzone w Warszawie posłużą grupie do oswojenia się z polską rze-

[23] Były to m.in.: *Political and Economic Geography*, *History of International Relations* (*IR*), *Introduction to Law*, *Introduction to International Organization*, *EU Politics and Diplomacy*, *Poland's Politics and Economics*, *Area Studies*, *IR in Asia*, *IR in Central Europe*, *IR in Latin America*, *International Political Economy*, *Marxism*, *Methodology of IR*.

czywistością i codziennością (znaną jedynie w teorii), pozwolą wrócić do polszczyzny po przerwie wakacyjnej, a także wzmocnią kompetencje komunikacyjne studentów dzięki dość intensywnemu treningowi językowemu oraz kulturowemu (należy pamiętać, że pozalektoratowe zajęcia kursu sierpniowego to znaczna dawka wiedzy o Polsce). Uznaliśmy, że dopiero wyniki uzyskane po kursie sierpniowym (76 godzin lekcyjnych lektoratu, 40 godz. zajęć pozalektoratowych) i wrześniowym (40 godzin lekcyjnych lektoratu) powiedzą nam, jaki jest faktyczny poziom biegłości studentów *Polish+*, którzy w październiku rozpoczną swój trzeci, ale pierwszy w Polsce, rok studiów.

Przed rozpoczęciem nowego roku akademickiego w grupie można było wyróżnić trzy podgrupy na podstawie faktycznych poziomów znajomości jpjo: 3 osoby znajdujące się na samym początku poziomu niższego średniego; 6 osób pewnie czujących się językowo w ramach poziomu B1; 4 osoby mające bardzo solidną znajomość wszystkich składowych typowych dla B1, pewnie zmierzające w stronę poziomu B2. Wszystkie te osoby znalazły się w jednej grupie lektoratowej, uczęszczającej na zajęcia zaplanowane w następujący sposób:

III rok (UW)

V semestr	**liczba godzin**	**VI semester**	**liczba godzin**
Comprehensive Polish-5	300	Comprehensive Polish-6	120
Polish Writing-2 (Practical Writing)	30	Polish Writing-3 (Critical Writing) /Proseminar-1 (Research Paper Writing)	30
Polish/Chinese Translation-1	30	Polish/Chinese Translation-2	30
Audio-Visual Workshop in Polish-1	30	Polish/Chinese Interpretation-1	30
Polish Readings in Economy and Trade	30	History of Polish Literature and Culture (19th century)	30
		History of Polish Literature and Culture (20th century)	30
		Komunikacja interkulturowa w Polsce i innych krajach słowiańskich	30
Suma	**420**	**Suma**	**300**

Zajęcia polonistyczne w V semestrze studiów *Polish+* prowadzili: Agnieszka Jasińska – wybitna specjalistka zajmująca się nauczaniem jpjo Chińczyków (pracująca blisko 10 lat na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych i Kantońskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych), Tomasz Wegner (były lektor Uniwersytetu Pedagogicznego w Har-

binie), Agnieszka Jastrzębska oraz Yufeng Zhang – prowadząca zajęcia tłumaczeniowe.[24]

Językowa wiedza studentów, z końcem grudnia 2019 r., została oceniona następująco (w odniesieniu do poziomu B1):

- ocena bardzo dobra – 2 osoby,
- ocena dobra z plusem – 3 osoby,
- ocena dobra – 4 osoby,
- ocena dostateczna z plusem – 3 osoby,
- ocena dostateczna z minusem – 1 osoba.

Studia na UW studenci z Chengdu rozpoczęli pod opieką tutorów z poszczególnych wydziałów. Do obowiązków tutorów należy monitorowanie przebiegu studiów, tzn.: opieka nad uczestnikami programu w zakresie rozwoju naukowo-dydaktycznego, udzielanie studentom wsparcia związanego z kształtowaniem ich zainteresowań naukowych, realizacją programu studiów, udziałem w wymianie studenckiej i innej aktywności naukowej i dydaktycznej, a także reagowanie na sytuacje konfliktowe.

Wiedzę specjalistyczną w zakresie jpjo, ekonomiczną i politologiczną zaczęto wprowadzać nie tylko dzięki lektoratowym zajęciom pt. *Polish Readings in Economy and Trade*. Złożyły się na nią także wykładane po polsku kursy z V semestru: *Nauka o państwie* (20 godz. dla stosunków międzynarodowych) i *Historia myśli ekonomicznej* (60 godz. dla ekonomii). W VI semestrze studiów umieszczono, odpowiednio dla obu ścieżek dyscyplinarnych, po 60 dodatkowych godzin (30 godz. *Historii Polski XX wieku* i 30 godz. *Integracji europejskiej*; 60 godz. *Ekonomii politycznej*).

Zajęcia w VI semestrze studiów zaplanowano tak, by stopniowo odchodzić od formuły „zwykłego" lektoratu jpjo i godziny przewidziane w programie wypełniać zajęciami tłumaczeniowymi oraz ćwiczeniami poświęconymi najważniejszym zagadnieniom literatury i kultury polskiej XIX i XX wieku. Program *Polish+* skupia się na praktycznej znajomości polszczyzny związanej z ekonomią i studiami międzynarodowymi, jednakże nawiązuje do tradycji studiów polskich. A ich zadaniem jest przecież zapoznanie studentów z najważniejszymi postaciami i dziełami najnowszej kultury polskiej oraz osadzenie tychże zarówno w polskim, jak i w szerszym europejskim kontekście historyczno-kulturowym. Zgodnie z intencją planistów zajęcia te mają przede wszystkim ułatwić studentom zrozumienie polskiej kultury i współczesnych kodów kulturowych, w kontekście ich ścieżek dyscyplinarnych.

Plany na kolejne lata studiów wyglądają tak:

---

[24] Korzystając z okazji, chciałbym gorąco podziękować wymienionym osobom za pomoc w pozyskaniu informacji potrzebnych do powstania niniejszego tekstu.

IV rok (UW)

VII semestr	**liczba godzin**	**VIII semestr**	**liczba godzin**
Comprehensive Polish-7	60	Comprehensive Polish-8*	60
Proseminar-2 (Research Paper Writing)	30		
Polish/Chinese Translation-3	30		
Polish/Chinese Interpretation-2	30		
Suma	**150**	**Suma**	**60**

* wyróżniający się studenci mogą być zwolnieni z konieczności uczęszczania na lektorat jpjo

V rok (UW)

IX semestr:	**liczba godzin**	**X semestr:**	**liczba godzin**
Comprehensive Polish-9*	60	Comprehensive Polish-10*	60
Suma:	**60**	**Suma:**	**60**

* wyróżniający się studenci mogą być zwolnieni z konieczności uczęszczania na lektorat jpjo

Mniejsza liczba godzin poświęconych językowi polskiemu na IV i V roku studiów wiąże się z oczywistym faktem dodania wielu prowadzonych po polsku kursów, typowych dla toku studiów WNE i WNPiSM, ale także koniecznością poświęcenia przez studentów czasu pierwszej, polonistycznej pracy licencjackiej (w trakcie IV roku), a potem drugiej – ekonomicznej / międzynarodowej.

Wspólne studia SCU i UW okazały się sukcesem. Uczestnicy pierwszego naboru pobierają właśnie naukę w Warszawie, realizując dotychczasowy program zgodnie z przewidywaniami i postanowieniami sprzed kilku lat. Oczywiście, przed studentami jeszcze dwa i pół roku pracy, której wyniki mogą być rozmaite. Jednakże postawa studentów, ich zaangażowanie i – co najważniejsze – rosnące kompetencje językowe, pozwalają optymistycznie patrzeć w przyszłość. Pomysł na *Polish+* został doceniony przez inne uczelnie chińskie, oferujące studia polonistyczne, stając się swoistym wzorcem wykorzystywanym przy planowaniu „naszego" kierunku studiów na uniwersytetach w ChRL. O sukcesie wizerunkowym świadczy także fakt, iż od początku roku akademickiego 2019/2020 kolejna kilkunastoosobowa grupa utalentowanych absolwentów szkół średnich zdecydowała się na podjęcie studiów prowadzonych na podstawie umowy łączącej SCU i UW.

Bibliografia

A. Jasińska, *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole" 2015, nr 1, s. 95–98.
M. Jelonkiewicz, *Inauguracja Programu Polish+ na Uniwersytecie Syczuańskim (SCU) w Chengdu*, „Kwartalnik Polonicum" 2017, nr 27, s. 25–28.
J. Malejka, *Baranek wśród smoków, czyli o mojej pracy na lektoracie języka polskiego w Pekinie* [w]: J. Włodarski, K. Zeidler, M. Burdelski (red.), *Chiny w oczach Polaków*, Gdańsk 2010, s. 329–338.
M. Mańka, *Pocztówka z Chin: w Syczuanie mówimy po polsku*, „Kwartalnik Polonicum" 2019, nr 33, s. 50–54.
M. Ułańska, *Nauczanie języka polskiego w Chinach, czyli o programie Polish+ na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego" 2018, nr 6, s. 124–128.
M. Ułańska, *Świat zaklęty w języku, czyli o różnicach w postrzeganiu polskiej i chińskiej rzeczywistości na przykładzie zajęć z języka polskiego prowadzonych na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu* [w]: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach: nauczanie i popularyzacja*, Warszawa 2020 (w przygotowaniu).

Polish+. A new programme in Polish studies at the Sichuan University in Chengdu

Summary

The first university programme in Polish studies in China was launched already in the 1950s. The foundations laid by a few generations of specialists in Polish studies from Beijing Foreign Studies University permit the development of successive programmes in Polish studies in other Chinese academic centres. They use the support of the PRC government, which has been implementing a dynamic foreign policy addressed to the Central and Eastern European countries for a few years now. One of the new centres offering innovative programmes in Polish studies, which are combined with the economic and international path, is the Sichuan University in Chengdu, supported by the University of Warsaw. This paper describes the formation of the Polish+ programme in Chengdu and presents the details related to the curriculum of the studies, which inspires other Chinese higher education institutions to introduce similar specialties in cooperation with the greatest Polish higher education institutions.

Keywords: glottodidactics – China – Polish language in China – Chengu – Sichuan University in Chengdu – foreign programmes in Polish studies – public diplomacy.

Trans. Monika Czarnecka

DOI: 10.33896/PorJ.2020.3.6

Dorota Krystyna Rembiszewska
(Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa,
e-mail: dorota.rembiszewska@ispan.waw.pl)
ORCID: 0000-0003-0339-0879

„ZMIERZCH BEZPOWROTNY"? O GWARZE MAZURSKIEJ WE WSPÓŁCZESNYCH NIEPROFESJONALNYCH SŁOWNIKACH GWAROWYCH

Już w latach pięćdziesiątych XX wieku eksploratorzy prowadzący badania na Mazurach i Warmii wskazywali na szybki zanik gwary, z jednej strony – z powodu przymusowego uchodźctwa jej użytkowników, z drugiej – przyczyną była konieczność posługiwania się polszczyzną ogólną. Proces odchodzenia języka lokalnego pogłębiał się z latami wraz z wymieraniem jego użytkowników i integracją z polszczyzną ogólną.

W ostatnich dwóch dziesięcioleciach, kiedy nastąpił renesans zainteresowań zagadnieniami regionalnymi, lokalnym językiem, zaczęły się ukazywać nieprofesjonalne słowniczki gwarowe, w tym dla obszaru Mazur.

Na początku lat 2000. na stronie Mazurskiego Towarzystwa Ewangelickiego zamieszczono *Mały Słownik Gwary Mazurskiej* (pisownia oryginalna) (SłKruk), której autorem jest Erwin Kruk (1941–2017) – prozaik i publicysta podejmujący w swych tekstach tematykę mazurską. Potrzebę utrwalenia dawnej leksyki uzasadnia tym, że „Gwara, zanikająca tak jak mazurska, potrzebuje miłośników i amatorów bogatej i ginącej kultury". Autor zapytany o uściślenie terytorialne i chronologiczne zapisanych wyrazów, odpowiedział,

> że jeżeli chodzi o mój „Mały słownik gwary mazurskiej", to większość słów i wyrażeń gwarowych znana była na terenie całych Mazur. Oczywiście, punktem wyjścia były osobiste doświadczenia, chłopięce lata spędzone w okolicach Olsztynka. Tam, podobnie jak moi krewni, posługiwałem się gwarą, a ta mowa (w latach 1945–1956) była jeszcze żywa. Przy pracy nad słownikiem sięgałem do zapisów z XIX wieku, a potem także z XX. Przejrzałem słowniki Krzysztofa Celestyna Mrongowiusza, zbiór pieśni Gustawa Gizewiusza, piśmiennictwo Marcina Gerssa – autora popularnych kalendarzy i redaktora „Gazety Leckiej" (niem. Lötzen, mazurskie: Lec, a obecnie: Giżycko), prace Jana (Karola) Sembrzyckiego, w tym artykuły zamieszczone w czasopiśmie ludoznawczym „Wisła", utwory poetyckie Michała Kajki, prace folklorystyczne Karola Małłka i wiele innych [Kruk 2009].

Erwin Kruk swoją odpowiedzią na pytanie o obecność wyrazów ze wschodniej części byłych Prus Wschodnich: „Pani pytanie o wschodnie

powiaty Mazur (Ełk, Gołdap, Olecko) sprawia sporo trudności. Tam po 1945 roku najszybciej zaginęła gwara mazurska" potwierdził to, co wskazywali już eksploratorzy z zespołu Witolda Doroszewskiego, kiedy przeprowadzali badania w latach 50. XX wieku.

W *Słowniku* E. Kruka istotne dla badacza gwar mazurskich są formy wariantywne, choć niestety nie podano, w jakich rejonach pojawiają się poszczególne postaci wyrazów. I tak na przykład wymieniono:

– znane na tym terenie utożsamienie *y – i* (związane z mazowieckim / / północnopolskim sposobem artykulacji, gdzie zróżnicowanie fonemów wynikało z przedniego / tylnego wysunięcia masy języka, a nie spłaszczenia, zaokrąglenia warg, por. AGP II m. 86: *sziwarka*, *szywarka* 'krawcowa';
– wahania rodzaju gramatycznego (może wahania wykładników formalnych w obrębie tego samego rodzaju, bo nie zamieszczono przypadków zależnych): *waszlap*, *waszlapa* 'ścierka, ścierka do zmywania', *klopejć*, *klopejcia* 'pejcz, krótki pleciony bicz z rączką', *psieśnia*, *psieśń* 'pieśń';
– formy zmazurzone i niezmazurzone: *zaproska*, *zaproszka* 'zaproszenie (na wesele)', *kołace*, *kołacze* 'wypiek z mąki pszennej', *kucno*, *kuczno* 'nudno, przykro', *snapsik*, *sznapsik* 'kieliszek wódki';
– przykłady asynchronicznej i synchronicznej wymowy spółgłosek wargowych miękkich: *białka*, *bziałka* 'niewiasta, żona', *kurpsie*, *kurpie* 'chodaki plecione, obuwie z łyka, łapcie', *ocepsiny*, *oczepiny* 'zwyczaj polegający na zdjęciu pannie młodej wianka, a założeniu czepka';
– realizacje dawnego *ā* długiego jako *o* lub *a* jasnego: *prośnionki*, *prośnianki* 'zielonki (grzyby)'.

Słownik opracowany przez E. Kruka stanowi ważny materiał do badania gwary mazurskiej, ale z powodu wykorzystania źródeł pisanych z odległych lat i braku dokładnej chronologii oraz lokalizacji nie może być do końca wiarygodnym źródłem wiedzy o gwarach mazurskich.

Z powiatu mrągowskiego w Internecie jeszcze do niedawna można było znaleźć (obecnie nie ma już tej strony) słownik ze wsi Woźnice w gminie Mikołajki (*Słownik Woźnice*), liczący prawie 200 haseł. W wykazie źródeł podano przepisy kulinarne Z. Sokolskiej (nie ma informacji, kiedy zostały zapisane) oraz gawędy J. Podziewskiego (nie ma adresu bibliograficznego, zapewne chodzi o gawędy drukowane w czasopismach „Krajobrazy" i „Warmia i Mazury"), Bogumił Kuźniewski (red.), *Warmiacy i Mazurzy*, Olsztynek 2002, Anna Szyfer (podano Szyper), *Zwyczaje, obrzędy i wierzenia Mazurów i Warmiaków*, Olsztyn 1975; Halina Koneczna, *Bajki Warmii i Mazur*, Warszawa 1956. Nie ma wątpliwości, że słowniczek ten napisali amatorzy, niemający doświadczenia leksykograficznego i dobrej świadomości językowej, która by pozwoliła na uściślenie znaczeń, sformułowanie objaśnień, choćby trochę przypominających definicje słownikowe. Ograniczono się do podania, najczęściej jednowyrazowych, odpowiedników ogólnopolskich, np. *bialica* 'kobieta', *bombony*

'cukierki', *kadyk* 'jałowiec', *krokorzeć* 'gdakać', *maranka* 'sielawa', *mózim* 'mówimy', *rajby* 'swaty', *wurszt* 'kiełbasa'. Synonimiczne definiowanie powoduje, że trudno niekiedy dociec, o jaki desygnat dokładnie chodzi, np. *cołnusek* 'łódź', *dzyndzałki* 'pierogi', *flada* 'placek', *plince* 'placki', *scery* 'czysty'.

Autorzy wybrali wyrazy, które pokazują osobliwości leksykalne (np. *jebrząb* 'wieczorne spotkania letnią porą dorastającej młodzieży' – nienotowany przez SGOWM, *karw* 'snop zboża', *klekner* 'dzwonnik', *lenka* 'napój z jagód jałowca i miodu' – nienotowany przez SGOWM) oraz charakterystyczne cechy fonetyczne dla Mazur wschodnich (znane także na sąsiednich terenach), takie jak dekompozycja spółgłosek wargowych miękkich (np. *jino* 'wino', *psić* 'pić', *rentozina* 'wołowina', *zianek* 'wianek'), mazurzenie (np. *łyska* 'łyżka', *pozywać* 'jeść, spożywać', *scaw* 'szczaw', *skrzecki* 'skwarki'), *-er-* zamiast *-ar-* (*umerł* 'zdechł'). Rodzi się tylko pytanie, ile z tych wyrazów przetrwało do czasów współczesnych, a także ile z nich było używanych przez mieszkańców Woźnic. W *Bajkach z Warmii i Mazur* nie ma zapisów z tej miejscowości, podobnie jak w gawędach Józefa Podziewskiego (1913–1998, urodzonego w Przerośli, a więc na Suwalszczyźnie). Takie lokalne słowniczki nie przynoszą zbyt wiele pożytku, gdyż nie utrwalają prawdziwego stanu miejscowej gwary, a są tylko konglomeratem przypadkowo zebranych wyrazów. Na pewno jednak pozwalają odwołać się do przeszłości językowej Prus Wschodnich i można je traktować jako postulat pamięci dla wymarłej mowy Mazurów.

W wersji internetowej jest dostępny słownik niemiecko-mazurski i mazursko-niemiecki (Glosbe). Nie wiadomo, kim są autorzy tego słownika. W informacji na stronie głównej podano, że obecnie zamieszczono 120 haseł. Można tu znaleźć m.in. odpowiedniki niemieckie mazurskich wyrazów, mających duży zasięg w tych gwarach: *bulwÿ* 'Kartoffeln', *dek* 'Dach', *gbur* 'Bauer', *farÿna* 'Zucker', *haka* 'Hacke', *rektór* 'Lehrer'. Nie ma w tym zbiorze kolokacji ani cytatów kontekstowych.

Bardzo cennym świadectwem gwar mazurskich końca XX wieku są publikacje Güntera Dondera, urodzonego w 1929 r. w Stettenbach (Zdedy, gm. Ełk), który obecnie mieszka w Kolonii. Jest on m.in. autorem książki wspomnieniowej *Moje dzieciństwo na Mazurach 1929–1945. Wspomnienia* [Donder 2010] oraz *Małego słownika mazurskiego* [Donder 2016]. Właśnie ten słownik utrwala stan mowy Mazurów urodzonych w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku, pokazując jednocześnie stan świadomości językowej piszących. Jest to więc autentyczne świadectwo dawnej gwary mazurskiej.

Kleinesmasurisches Wörterbuchmit Ausdrücken und Redewendungen des Alltags in den Dörfern des Kreises Lyck in Ostpreußen (*Mały słownik mazurski z wyrażeniami i zwrotami codziennymi ze wsi powiatu ełckiego w Prusach Wschodnich*) składa się ze wstępu, przedmowy do wydania z 2011 r., zbiorów słownictwa oraz tekstów gwarowych. Oprócz G. Dondera w opracowaniu tego słowniczka brali udział inni, urodzeni

w powiecie ełckim, mieszkający w Niemczech, Mazurzy, którzy po latach spróbowali zrekonstruować mowę swojego dzieciństwa.

G. Donder także zwraca uwagę na bezpowrotne odchodzenie gwary mazurskiej, której prestiż malał w ciągu dziesięcioleci. Sposobem na odzyskanie właściwej rangi tej odmiany polszczyzny było odtworzenie dawnej gwary przez jeszcze pamiętających ją użytkowników. Należy zaznaczyć, że słownik ten został wydany nakładem własnym, co pokazuje dużą determinację autora w ocaleniu od zapomnienia gwary mazurskiej.

Rejestry wyrazów przedstawiono w dwóch układach – wyrazy mazurskie i ich odpowiedniki w języku niemieckim i polskim oraz wyrazy niemieckie z ekwiwalentami mazurskimi i polskimi. Każdy z tych zbiorów liczy około 600 haseł. Próbki wymowy mazurskiej zamieszczono na dołączonej do książki płycie CD.

Autor we wstępie określa, czym jego zdaniem jest mowa mazurska – to staropolski dialekt, z wieloma germanizmami, bez języka literackiego: „Die masurische Sprache ist ein alt-polnischer Dialekt mit vielen Germanismenohne Schriftsprache" [Donder 2016, 6].

Przy uwagach dotyczących wymowy poszczególnych liter, również w wersji polskiej (np. „*ä* [ɛ] wymawia się jak *a* ściągające się w *e*", „ô [u] wymawia się jak *o* ściągające się w *u*"), autor zamieścił także jedno zdanie informujące o miejscowej etykiecie językowej: „Do rodziców, krewnych i bliższych znajomych zwraca się w 2. os. l. mn., do obcych w 3. os. l. mn., na przykład: *Ojcze, idźcie do domu! Kosiorek pojdą do domu*" [Donder 2016, 10].

Chociaż mamy do czynienia z inwentarzem leksykalnym, bez trudu można wskazać charakterystyczne cechy fonetyczne i słowotwórcze gwar wschodniomazurskich. Występują więc:

- mazurzenie: *carninä*, *carnä zupa* 'potrawa z gęsiej krwi', *cybi* 'czyżby', *insy* 'inszy, inny', *prônzkä* 'prążka', *scep* 'szczep, drzewo', *scubeł* 'szczubeł, szczupak', *szwěcki* '[świeczki] czas między Bożym Narodzeniem a Trzech Króli', *ziecerza* 'kolacja, wieczerza', *zołěndek* 'żołądek';
- mieszanie szeregów dziąsłowych (*š*, *ž*, *č*, *ǯ*) i palatalnych (*ś*, *ź*, *ć*, *ʒ́*): *czipä* 'kura' *cziskäcz* 'rzucić', *dromlowäcz* 'bębnić, hałasować', *dżadki* 'dzieci', *hěklowäcz* 'szydełkiem robić', *koszôr* 'pogrzebacz', *lätosz* 'bieżącego roku', *sônszek* 'sąsiek', *szärä* 'siara';
- hiperyzm wobec mazurzenia: *szärnä* 'sarna';
- asynchroniczna wymowa spółgłosek wargowych miękkich [por. Dejna 1981, m. 18, 19] i w związku z tym rozłożenie wargowych miękkich na grupy spółgłoskowe: *bziałkä* 'kobieta, żona, niewiasta', *obłäpsicz* 'brać kogoś w objęcia', *psiascysta żěnia* 'piaszczysta gleba' oraz uproszczenie grup spółgłoskowych powstałych w wyniku rozłożenia spółgłosek wargowych: *cłoziek* 'człowiek', *gzizdäcz* 'gwizdać', *poziastkä* 'plotka', *präzie* 'prawie', *sänicä* 'samica', *zielgi* '[wielki] święty', *zilk* 'wilk';

– zachowanie dawnej miękkości spółgłosek wargowych w wygłosie: *drapś* 'drabina', *scaś* 'szczaw';
– zmiękczenie *k*, *g* przed samogłoską przednią *e*: *giĕmbä* 'usta, twarz', *giĕnszi* 'gęsi';
– utożsamienie *y* z *i*: *bäri* 'bary', *bulwi* 'ziemniaki', *buri* 'szary, siwy', *diszla* 'dyszel', *drigant* 'ogier', *dinicz* '[dymić] wędzić mięso', *koszläwi* 'koślawy, krzywy';
– przejście *ja-* w *je-*: *jebko* 'jabłko', *jek* 'jak', *jełoskä* 'jałówka';
– północnopolski sufiks *-ak*: *dżĕwcak* 'dziewczyna', *fifak* 'niezupełnie szczery człowiek'.

Do zapisu wyrazów mazurskich wprowadzono dodatkowe oznaczenia graficzne, które ilustrują rozszerzenia i zwężenia samogłosek: *ä* „wymawia się jak *a* ściągające się w *e*" – *batä* 'batóg', *pätälicä* 'patelnia', *weszä* 'bielizna'; *ĕ* „wymawia się jak *e* ścieśnione" – *jĕbel* 'strug', *kszczĕcz* 'kwitnąć', *rĕgal* 'półka', *ô* „wymawia się jak *o* ściągające się w *u*" – *klômpi* 'obijaki', *sônszek* 'sąsiek', *stôf* '1 litr'.

Jeśli chodzi o warstwę leksykalną, to pojawia się sporo germanizmów (mimo że autor mówi o ich niewielkiej liczbie) i są one najczęściej już zaadaptowane pod względem fonetycznym lub graficznym, np. *fet* 'tłuszcz', niem. *Fett*; *fertich* 'zrobiono, skończono', niem. *fertig*; *frisztik* 'śniadanie', niem. *Frühstück*; *giskan* 'konewka do polewania', niem. Gießkanne, *jegier* 'myśliwy', niem. *Jäger*, *kipä* 'kosz pleciony na obrok', niem. *Kiepe*, *kripä* 'żłób', niem. *Krippe*, *micä* 'czapka, nakrycie głowy', *ołgust* 'sierpień', niem. *August* lub morfologicznym: *kastä* 'skrzynia', niem. *Kasten*, *kuch* 'ciasto', niem. *Kuchen*. Zdarzają się także egzemplifikacje formacji hybrydalnych – z podstawą niemiecką i słowiańskim sufiksem: grôzek 'dziadek', *grôzkä* 'babcia', *lefelkä* 'łyżeczka do herbaty'. Przejawem kontaktów językowych jest zastąpienie niemieckiej końcówki *-en*, *-n* bezokolicznika mazurską (polską) końcówką *-owacz* (*-ować*) w infinitiwach z podstawą niemiecką: *dekowäcz* 'pokrywać dach', niem. *decken*; *fejrowäcz* 'hulać, uroczyście obchodzić', niem. *feiern*; *pächtowäcz* 'brać w dzierżawę', niem. *pachten*, *szlätowäcz* 'ubijać, zarżnąć', niem. *schlachten*, *szparowäcz* 'oszczędzać', niem. *sparen*.

Uwagę zwracają nazwy synonimiczne, zapewne w jakimś sensie zróżnicowane pragmatycznie, co nie zostało ujęte w słowniku. Odnotowano na przykład pary wyrazów: *dräkä*, *szuchnä* 'owca', *kordak*, *zajônc* 'zając', *kräkä*, *wrônä* 'wrona (w sensie ujemnym)', *kruzyk*, *täskä* 'filiżanka', *okräsä*, *szpekä* 'słonina'.

Słownik G. Dondera stanowi również źródło informacji (dość skromne) o różnych tradycjach, zwyczajach, wierzeniach, przejawach kultury duchowej Mazurów. Niestety, z powodu braku kontekstów, rozbudowanych objaśnień, tego typu informacje są tylko sygnałami, które mogą być inspiracją do dalszych poszukiwań lub potwierdzeniem istnienia danych wyrazów w gwarach wschodniomazurskich. Są to na przykład: *jutrznia*

'[mazurskie] jasełka', *käncynał* 'śpiewnik kościelny', *märä* 'mara, splatająca koniom warkocze', *pozegnunek* 'konfirmacja ewangelicka'.

Słownik G. Dondera warto także potraktować jako materiał do wyznaczania zasięgów leksemów lokalizowanych na północnym wschodzie Polski. Tak na przykład zanotowano tu wyraz *gużiny* 'zabawy między Bożym Narodzeniem a świętem 3 Króli', będący prawdopodobnie pożyczką z języka litewskiego,[1] który ma poświadczenia oprócz Mazur [SGP IX, 431; SGOWM II, 341 'nazwa zabaw urządzanych między Bożym Narodzeniem a Nowym Rokiem' za A. Szyfer] w gwarach Suwalszczyzny i Augustowskiego – *guziny* 'zabawa wiejska przeważnie z „poczestko", czyli poczęstunkiem' [Tarasiewicz 2010, 37], 'spotkanie towarzyskie, zabawa taneczna' [SGP IX, 431 za O. Kolbergiem]. Postać *gużiny* może wskazywać na bezpośrednie zapożyczenie z języka litewskiego. Utrwalony w słowniku wyraz *kurpsie* 'stare chodaki, trzewiki' łączy wschodnie Mazury z Kurpiami – *kurpśe* 'buty z łyka lipowego (...), obuwie na drewnianym spodzie' [SłowKurp 66] i Suwalszczyzną – *kurṕe* [Zdancewicz 1980, 36]. Na tym samym obszarze występuje *puszczan* 'cień' [Dunder], *puśćon* 'cień pojedynczego przedmiotu, osoby' [SłowKurp 106], *pościan* 'cień' [SłowPodl 68]. Wspólny zasięg dla Mazur wschodnich, Podlasia i Suwalszczyzny mają nazwy: *malôn* 'dynia' [Dunder], *malon*, *maľon* [SłowPodl 89]; *scerny* 'czysty, prawdziwy' [Dunder], *scerny* 'prawdziwy' [SłowPodl 200]. W słowniku G. Dondera podano wyraz *skorznie* 'buty z długimi cholewami', archaizm staropolski (*skórnie*, *skorznie* 'obuwie z cholewami osłaniającymi golenie, buty z cholewami' – SStp 252), charakterystyczny dla gwar północnopolskich. Notowano go na Mazurach – *skożńe*, *skoržńe*, *skoržne* [KartSGOWM] oraz na Warmii *skorzne* 'długie buty' [KartSGOWM], na Kurpiach *skórzéń* 'but z długą cholewą, cały ze skóry zwierzęcej' [Niksa 2018, II 197], na Kaszubach [MSGP 256], a także w Augustowskiem (wyraz wystąpił w przysłowiu odnotowanym przez Aleksandra Osipowicza: „Nie wstydź się chodzić we własnych łapciach, kiedy na **skorznie** nie masz" [Przysłowia 1898, 764]).

Omawiany zbiór rejestruje słownictwo, które świadczy o zachowaniu dawnych wyrazów, charakterystycznych dla dużych obszarów Słowiańszczyzny. Do tej grupy można by zaliczyć wyraz *kucmä* 'zimowa czapka uszanka' – mający źródło w psł. *kučьta*, por. brus. *кýчма* 'czapka z futrem na wierzchu', ukr. *кучма* 'ts.', ros. *кучма* 'ts.', słc. *kučma* [ESBM V,

[1] S. Glinka podaje, że polskie *guziny* to pożyczka z języka litewskiego *gužỹnės* 'zabawa z tańcami', a konkretnie z gwary Puńska na Suwalszczyźnie [Glinka 1984, 113]. Podobnie uważa W. Smoczyński, który uzupełnia jeszcze o słowotwórczą motywację w języku litewskim i wskazuje, że etymologicznie wyraz *gužỹnė*(s) można zrekonstruować jako 'zejście się w gromadę' [Smoczyński 1986, 78]. Na marginesie warto zauważyć, że w amatorskim słowniku wyraz ten nie jest kojarzony ze źródłem litewskim, lecz z polskim *guz*: „czasem z takiej zabawy ten i ów wracał z guzem na głowie" [Bacewicz 2011, 87].

178], bułg. gwar. *кушмá* 'rodzaj czapki' [ESUM III]. Ten archaizm[2] notuje słownik staropolski Arcta (SStp nie podaje) *kuczma* 'czapka futrzana' [Arct 144], słownik polszczyzny XVI w. *kuczm*(*a*) 'rodzaj futrzanej czapki' [SPXVIw XI, 534]. Jako czapkę chłopów, zwłaszcza na Rusi, wymienia *kuczmę* Zygmunt Gloger [Gloger I261]. *Kucma* była poświadczona w Mazurach wschodnich w latach 50. XX wieku [SWM XII, 59].

Archaizmem, który przetrwał w gwarach wschodnich Mazur, jest wyraz *sklep* 'piwnica' (znany także w innych gwarach Polski północnej i w Wielkopolsce). Reliktem substratu staropruskiego jest wyraz *kädik* 'jałowiec' [por. SWM XI, 24; Cienkowski 1963], wywodzony przez niektórych badaczy z języków fińskich regionu Balticum [por. Bednarczuk 1999; Szcześniak 2014; Wojan 2014[3]], jednak dla gwar mazurskich, ze względu na geografię, bardziej prawdopodobne wydaje się źródło pruskie [por. Tyborczyk 1964].

Uwagę zwracają także definicje haseł w części polskiej. Tutaj G. Donder i współautorzy, zapewne bezwiednie, utrwalili mowę lokalną. Tak więc jako odpowiednik mazurskiego *blächan* podano 'konwa, **kanewka**', *brechac* '**upasiony** człowiek', *fertäckä* 'rozwolnienie, **laksa**', *glônek* '**glon**, kanapka', *kierz* '**kust**, krzak', *korki* '**obijaki** dla kobiet', *srächmałi* – 'mały **sraluch**', *sracek* – '**ustęp**, ubikacja', *sztechowäcz* 'żgnąć'.

W 2019 r. w wersji drukowanej ukazał się *Słownik mowy mazurskiej* (SMM), będący wynikiem realizacji projektu Stowarzyszenia „Wszystko dla Szczytna" i Stowarzyszenia „Związek Mazurski". Ten 75-stronicowy słowniczek opracowało grono osób, które chce doprowadzić do rewitalizacji gwary mazurskiej. W krótkim *Wstępie językowym*, autorstwa Piotra Szatkowskiego,[4] wprowadzono rozróżnienie na zespoły gwarowe, nazywane tutaj dialektami mazurskimi: środkowomazurski, zachodniomazurski, wschodniomazurski, ostródzki, północnomazurski.

Zastanawia, jak kwalifikowana jest „mowa mazurska" przez autorów. Z instrukcji *Jak czytać litery alfabetu mazurskiego* można by wnioskować, że nie należy ona do regionalnych odmian polszczyzny, tylko do jakiegoś innego języka. Czytamy bowiem: „*a* – najczęściej jak polskie *a*", „*f* tożsame z polską wymową lub dwuwargowo", „*g* jak w polszczyźnie" itd. [SMM 4]. Być może to przejaw, tak modnych dziś, nie tylko w języ-

---

[2] Wyraz *kuczma* przez niektórych językoznawców bywa uznawany niesłusznie za zapożyczenie z języka węgierskiego, por. odpowiedź M. Bańki do Poradni Językowej PWN [https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/kuczma;315.html – dostęp 11.12.2019]; F. Sławski w SEJP III, 314 zakłada w poszczególnych językach słowiańskich możliwość wtórnej pożyczki z języka węgierskiego.

[3] K. Wojan wysnuwa tezę o zachodniofińskim transferze tego wyrazu do języków bałtyckich, germańskich i słowiańskich i przeprowadza bardzo szczegółową analizę etymologiczną.

[4] Piotr Szatkowski jest popularyzatorem gwary mazurskiej, autorem przekładu *Małego Księcia* Antoine de Saint-Exupéry'ego na dialekt mazurski – *Małi Princ* oraz założycielem fanpage'a na Facebooku „Mazurskie słówko na dziś".

koznawstwie, skrótów myślowych, jednak przydałoby się uściślenie typologiczne.

Na końcu publikacji znajduje się co prawda bibliografia, ale nigdzie nie zaznaczono, w jakim stopniu skorzystano z wymienionej literatury i co stanowiło korpus źródłowy opracowanego słownika.

Słownik liczy 2195 haseł trójdzielnych – wyraz po mazursku, definicja w polszczyźnie ogólnej, odpowiednik niemiecki. Kilkadziesiąt z nich są to odsyłacze do synonimów. *Słownik mowy mazurskiej* to zbiór wyrazów notowanych we wcześniejszych publikacjach, *novum* stanowi ujednolicony zapis. Do tego słownika włączono niemalże wszystkie wyrazy ze zbioru G. Dondera (co stanowi więcej niż ¼ całości SMM). Wiele haseł zaczerpnięto także ze *Słownika* E. Kruka, z tym że w kilku hasłach zmieniono definicje (polegało to najczęściej na uściśleniu znaczenia), np. *ajntop*, *ańtop* 'posiłek jednogarnkowy' [SłKruk] – *ajntop* 'posiłek jednogarnkowy, gęsta zupa' [SMM], *flince* 'naleśniki' [SłKruk] – *flinc*, *plinc* 1. 'placek ziemniaczany', 2. 'naleśnik' [SMM], *kitel* 'suknia (ale i fartuch)' [SłKruk] – *kitel* 'spódnica, ale też mazurskie damskie wierzchnie okrycie' [SMM].

Zmiany zapisu w SMM względem SłKruk polegają m.in. tylko na fonetycznym zapisie samogłosek nosowych, kiedy E. Kruk podawał dwa warianty, np. *mątewka*, *montewka* 'drewienko do mieszania substancji sypkich i płynów' [SłKruk] – *móntewkä* 'ts.' [SMM], *obręby*, *obremby* 'frędzle, strzępy' [SłKruk] – *obrémbi* 'ts.' [SMM], *ziency*, *zięby* 'więcej' [SłKruk] – *ziéncÿ* [SMM], *grędo*, *grendo* 'szybko, z pośpiechem' – *gréndó* 'ts.' [SMM].

Lektura słowniczków rejestrujących mowę Mazurów skłania do refleksji nad sensem tworzenia tego typu prac. Rodzi się pytanie, czemu mają służyć takie przetransponowane, skodyfikowane rejestry wyrazów uznanych przez autorów nieprofesjonalistów za słowniki gwary / mowy mazurskiej. Na pewno tworzą coś na kształt wyobrażenia dawnej rzeczywistości mazurskiej, którego integralną częścią był lokalny język. Umacniają w przekonaniu o istnieniu wschodniopruskości jako fenomenu tożsamości regionalnej i narodowej [por. Traba 2005]. Na pewno jednak nie są w pełni prawdziwymi świadectwami języka w określonej przestrzeni i czasie. Chlubny wyjątek stanowi tu publikacja G. Dondera, gdzie grupa autochtonów odtworzyła, zapewne znikomą część, zasobu słownictwa, którym posługiwali się mieszkańcy powiatu ełckiego kilkadziesiąt lat temu. Pozostałe słowniczki bez wątpienia służą popularyzacji gwary, terytorialnych odmian polszczyzny, ale ich wartość merytoryczna i poznawcza jest niewielka. Bezspornym faktem jest „zmierzch bezpowrotny" gwary mazurskiej, nie ma bowiem jej czynnych użytkowników. Wszelkie próby rewitalizacji to tworzenie właściwie nowego zasobu, swego rodzaju konstruktu, zapewne logicznego i przemyślanego, ale zupełnie oderwanego od systemu mentalnego i rzeczywistości językowej dawnych mieszkańców Prus Wschodnich.

Bibliografia

Materiały niedrukowane

KartSGOWM – Kartoteka Słownika Gwar Ostródzkiego Warmii i Mazur, https://rcin.org.pl/dlibra/publication/19428/edition/5414/content [dostęp: 8.12.2019].

E. Kruk, 2009, *List Erwina Kruka do Doroty Rembiszewskiej*, 11.11.2009 r.

SłKruk – http://diec.mazurska.luteranie.pl/pl/biuletyn/msgwarymazur.htm [dostęp: 8.11.2009].

Słownik Woźnice – http://woznice.republika.pl/slowniczek_gwary_mazurskiej.htm [dostęp: 21.06.2013].

Literatura

J. Bacewicz, 2011, *Gwara i kuchnia Suwalszczyzny*, Suwałki.

L. Bednarczuk, 1999, *Stosunki językowe na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego*, Kraków.

W. Cienkowski, 1963, Kadyk – *warmińsko-mazurska nazwa jałowca*, „Poradnik Językowy" z. 5–6, s. 221–226.

K. Dejna, 1981, *Atlas polskich innowacji dialektalnych*, Warszawa–Łódź.

G. Donder, 2010, *Moje dzieciństwo na Mazurach* 1929–1945. *Wspomnienia*, [bmw.].

G. Donder, 2016, *Kleines masurisches Wörterbuch mit Lesestücken und einem Tonträger*, wyd. 2 (wyd. 1 2011), [bmw.].

S. Glinka,1984, *O wyrazie* guziny *w gwarach polskich i białoruskich*, „Acta Baltico-Slavica" t. 16, s. 111–114.

Z. Gloger, 1900–1903, *Encyklopedia staropolska ilustrowana*, t. 1–4, Warszawa.

Glosbe – *Deutsch Masurische Sprache Wörterbuch Online*, https://de.glosbe.com/de/mis_maz [dostęp: 11.12.2019].

W. Niksa, 2018, *Słownik polszczyzny kurpiowskiej*, t. 1–2, Ostrołęka–Wykrot.

Przysłowia, 1898, „Wisła" t. XII, s. 754–768.

M. Ratasiewicz, 2010, *Słownik gwary pogranicza Suwalszczyzny i dawnych Prus Wschodnich*, Gołdap.

W. Smoczyński, 1986, *Pol. gwar.* guziny *a lit.* gužynės, „Język Polski" nr1/2, s. 77–79.

K. Szcześniak, 2014, Kadyk, *czym jest i na jakim obszarze jest*? „Studia Rossica-Gedanensia" t. I, s. 89–99, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiXg_KUxMbmAhUi_SoKHVlkDUY-QFjAAegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fbazhum.muzhp.pl%2Fmedia%2Files%2FStudia_Rossica_Gedanensia%2FStudia_Rossica_Gedanensia-r2014-t1%2FStudia_Rossica_Gedanensia-r2014-t1-s89-99%2FStudia_Rossica_Gedanensia-r2014-t1-s89-99.pdf&usg=AOvVaw11gBSmOzXNycdF1oKceFrj [dostęp: 21.12.2019].

R. Traba, 2005, „*Wschodniopruskość*": *tożsamość regionalna i narodowa w kulturze politycznej Niemiec*, Poznań–Warszawa.

J. Tyborczyk, 1964, *Południowa granica zasięgu wyrazu*: kadyk '*jałowiec*', „Poradnik Językowy z. 6, s. 262–269.

K. Wojan, 2014, Jałowiec / kadyk *w świetle „etymologii globalnej”*, „Studia RossicaGedanensia” t. I, s. 100–141, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7vs-kucbmAhUQyaYKHYbACa8QFjACegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fcwf.ug.edu.pl%2Fojs%2Findex.php%2FSRG%2Farticle%2Fview%2F322%2F224&usg=AOvVaw21ZNVww8fn3SStJS8cQ_1K [dostęp: 21.12.2019].

T. Zdancewicz, 1980, *Mazurzące gwary suwalskie. Część I. Gwarowe cechy polskie* (*fonetyka, słowotwórstwo*), Warszawa–Poznań.

Skróty

AGP II – K. Dejna, S. Gala, A. Zdaniukiewicz, F. Czyżewski, *Atlas gwar polskich. Tom 2. Mazowsze*, Warszawa 2000.

ESBM – В.У. Мартынаў (рэд.), *Этымалагічны слоўнік беларускай мовы*, Мінск 1978.

SGOWM – *Słownik gwar Ostródzkiego, Warmii i Mazur*, opr. przez Pracownię SGOWM Zakładu Językoznawstwa PAN w Warszawie, red. Z. Stamirowska, H. Perzowa i in., Wrocław–Warszawa–Kraków 1987–.

SGP – *Słownik gwar polskich*, opr. przez Zakład Dialektologii Polskiej Instytutu Języka Polskiego PAN w Krakowie pod kier. M. Karasia, od t. 2. pod kier. J. Reichana, od t. 6. pod kier. J. Okoniowej, od t. 9. pod kier. R. Kucharzyk, Wrocław–Kraków 1977–.

SłowKurp – H. Gadomski, M. Grzyb, T. Grec, *Słownik wybranych nazw i wyrażeń kurpiowskich*, Ostrołęka 2013.

SMM – *Słownik mowy mazurskiej / Masurische Sprache Wörterbuch*, współautorzy / współredaktorzy: R. Arbatowski, D. Elwert, P. Jaworska, P. Łazarewicz, A. Mrozicki, P. Szatkowski, Szczytno 2019.

SłowPodl – I. Maryniakowa, D.K. Rembiszewska, J. Siatkowski, *Różnojęzyczne słownictwo gwarowe Podlasia, Suwalszczyzny i północno-wschodniego Mazowsza*, Warszawa 2014.

SPXVIw – *Słownik polszczyzny XVI wieku*, redaktorzy: M.R. Mayenowa (F. Pepłowski, K. Mrowcewicz), Wrocław 1966–.

SStp – *Słownik staropolski*, red. S. Urbańczyk, t. I–XI, Warszawa 1953–Kraków 2004.

SWM XI – S. Dubisz, *Nazwy roślin w gwarach ostródzko-warmińsko-mazurskich*, t. 11, seria „Studia Warmińsko-Mazurskie”, Wrocław–Warszawa 1977.

SWM XII – D. Barska-Antos, *Słownictwo Warmii i Mazur. Odzież*, t. 12, seria: „Studia Warmińsko-Mazurskie”, Wrocław–Warszawa 1980.

On the Masuria dialect in modern unprofessional dialect dictionaries

Summary

This paper discusses the content of amateur dialect dictionaries related to the Masuria region, which have been published in recent years, as well as the presentation methods of the lexical material.

It was also pointed to the fact that interest in dialects has increased and the trend for revitalising various dialectal systems has been noticeable lately.

The analysis of Masuria dialect dictionaries allowed for the number of entries, applied graphy, method of defining the meanings of entries.

The importance of the amateur material for enriching the resource of professionally compiled dictionaries was noticed, at the same time indicating numerous shortcomings in the word register preparation method, which arose from insufficient skills of the authors.

Keywords: dialect lexicography – Masurian dialects – Polish dialects.

Trans. Monika Czarnecka

R E C E N Z J E

DOI: 10.33896/PorJ.2020.3.7

AGNIESZKA MAŁOCHA-KRUPA, *FEMINATYWUM W UWIKŁANIACH JĘZYKOWO-KULTUROWYCH*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2018, ss. 313

Nazwy żeńskie to kategoria słowotwórcza jedyna w swoim rodzaju: żadna inna nie była i nie jest przedmiotem tak ożywionych dyskusji i emocjonalnych ocen. Żadna inna nie wzbudzała zainteresowania poza środowiskiem językoznawców, na pewno żadną inną nie zaprzątali sobie głowy politycy. Wyjątkowość feminatywów polega też na tym, że stosunek wobec nich stał się wykładnikiem poglądów społeczno-politycznych. „Otoczki" emocjonalna i ideologiczna, towarzyszące nazwom żeńskim, sprzyjały utrwalaniu stereotypowych opinii na ich temat, rozpowszechnianych przez dyskurs medialny. Językoznawcza literatura poświęcona nazwom żeńskim, sytuowana w obrębie tzw. lingwistyki płci, jest bogata, a badaczki i badacze ciągle chętnie zabierają głos na temat feminatywów, wzbogacając ten obszar wiedzy różnorodnymi przyczynkami. Ostatnie wypowiedzi na ten temat to choćby artykuł Jolanty Szpyry-Kozłowskiej *Premiera, premierka czy pani premier? Nowe feminatywy w ujęciu ankietowym*, opublikowany w „Języku Polskim" [Szpyra-Kozłowska 2019], czy też Marty Karamańskiej i Ewy Młynarczyk *Komponenty eksponujące cechę żeńskości w nazwach stowarzyszeń II Rzeczpospolitej* w „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica" [Karamańska, Młynarczyk 2019]. Problematyka nazw żeńskich w polszczyźnie doczekała się też ujęcia monograficznego w postaci obszernego opracowania Agnieszki Małochy-Krupy *Feminatywum w uwikłaniach językowo-kulturowych*, wydanej we Wrocławiu w 2018 roku. Autorka monografii znana jest w środowisku językoznawczym jako redaktorka *Słownika nazw żeńskich polszczyzny* [Małocha-Krupa (red.) 2015].

Książka składa się z trzech części: *Część pierwsza. Feminatywum w tradycji* [s. 17–146], *Część druga. Feminatywum w Polsce Ludowej* [s. 147–192] oraz *Część trzecia. Feminatywum po 1989 roku* [s. 193–270]. Struktura pracy odpowiada trzem okresom, charakteryzującym się odmiennym funkcjonowaniem derywatów żeńskich. W polu zainteresowań autorki, co oczywiste, znalazły się kontrowersyjne nazwy żeńskie zawodów, tytułów, stopni naukowych, statusu społecznego. Ponadto językoznawczyni włączyła do opisu również nazwiska żeńskie odmężowskie i odojcowskie, dając wyraz przekonaniu, że istnieje zależność pomiędzy używaniem feminatywnych antroponimów i żeńskich derywatów apelatywnych [np. s. 13, 142, 272]. Już na pierwszy rzut oka zwraca uwagę fakt, że najobszerniejsza jest część pierwsza książki, poświęcona tradycji nazw żeńskich

w polszczyźnie: obejmuje ona prawie 130 stron; opisowi feminatywów w PRL-u A. Małocha-Krupa poświęciła 45 stron, a ich obecności we współczesnym języku polskim niecałe 80 stron. Takie rozłożenie akcentów jest uzasadnione. Wynika, po pierwsze, ze stosunkowo niewielkiego zainteresowania badaczy przeszłością feminatywów, koncentracji na problematyce ich współczesnego statusu – takie dysproporcje domagały się wypełnienia luki; po drugie zaś – jest konsekwencją stawianych w książce pytań, na które odpowiedzi udzielić można, przyjmując perspektywę diachroniczną: „kiedy, w jakim kontekście społeczno-kulturowym idee prokobiece okazały się parametrem relewantnym dla rozwoju polskiego słowotwórstwa feminatywnego?" [s. 25], czyli – inaczej mówiąc – od kiedy nazwy żeńskie pojawiły się na sztandarach ruchów propagujących równouprawnienie kobiet, a ich stosowanie stało się papierkiem lakmusowym stosunku wobec feminizmu. W językowej przeszłości autorka słusznie szuka też wytłumaczenia dla współczesnego niejednoznacznego statusu feminatywów, z których część przynależy do rejestru potocznego.

Spojrzenie na nazwy żeńskie z uwzględnieniem perspektywy historycznej było ambitnym wyzwaniem. Wrocławska językoznawczyni nie sięga wprawdzie w przeszłość zbyt głęboko, ogranicza przestrzeń obserwacji historycznej do przełomu XIX i XX wieku, jednak jest to dystans wystarczający, by zarysować tradycję feminatywów w polszczyźnie: skonstatować fakt ich produktywności proporcjonalnej do wzrostu aktywności zawodowej kobiet oraz stylistyczną neutralność. Zaznaczyć jednak należy, że czasowe pogłębienie perspektywy, choćby poprzez odwołanie do dostępnych opracowań, na przykład artykułu Marii Borejszo o nazwach kobiet w dobie staropolskiej [Borejszo 2005] czy Haliny Wiśniewskiej o nazwach żeńskich w XVII wieku [Wiśniewska 2000], na pewno przyczyniłoby się do lepszego zrozumienia ujmowanej monograficznie problematyki. Jako źródło materiału historycznego w części pierwszej wybrała A. Małocha-Krupa czasopismo o profilu prokobiecym, wychodzący w latach 1895–1897 we Lwowie „Ster. Dwutygodnik dla Spraw Wychowania i Pracy Kobiet". Wybór periodyku koncentrującego uwagę na aktywności zawodowej płci żeńskiej[1] zapewnił autorce bogatą egzemplifikację derywatów feminatywnych, których poszukiwała. Z drugiej jednak strony mógł on sugerować zależność pomiędzy wprowadzaniem feminatywów i ich frekwencją a propagowanymi w piśmie poglądami emancypacyjnymi. Wyekscerpowane ze „Steru" feminatywa A. Małocha-Krupa poddała wszechstronnemu oglądowi, przedstawiając ich funkcję pragmatyczną, zróżnicowanie semantyczne, wariantywność słowotwórczą i polisemiczność oraz stopień utrwalenia w polszczyźnie. Drugim źródłem, wykorzystanym przez autorkę książki o feminatywach w rozdziale poświęconym ich tradycji, są historyczne słowniki języka polskiego. Zebrany z numerów „Steru" materiał badaczka konfrontuje systematycznie z trzema słownikami: Lindego, *wileńskim* i *warszawskim*, wy-

[1] Kwestię pracy kobiet kształtujący się pod koniec XIX wieku autonomiczny ruch kobiecy uważał za priorytetową. Wydawany w tym nurcie „Ster", będący organem prasowym Koła Pracy Kobiet przy Towarzystwie Popierania Rzemiosła i Handlu, uznawał zawodową aktywność kobiet za swój główny temat. W późniejszym „Sterze", którego edycję wznowiono w Warszawie w 1907 roku, praca kobiet nie jest już tematem pierwszoplanowym [Walczewska 2000, 83].

rywkowo zaś ze *Słownikiem staropolskim*, *Słownikiem polszczyzny XVI wieku* i elektronicznym *Słownikiem języka polskiego XVII i XVIII wieku*. Zarejestrowanie przez słownik traktuje jako dowód kodyfikacji formy. Na tej podstawie wnioskuje, że użyte w „Sterze" nazwy żeńskie nie mają charakteru indywidualizmów, że nie są tworami innowacyjnymi, ich postać jest już w polszczyźnie utrwalona, a używanie należy do standardów ówczesnej polszczyzny. Chcąc wskazać niezbite dowody stylistycznej neutralności feminatywów, A. Małocha-Krupa podaje przykłady ich obecności we wspomnieniach pośmiertnych, których konwencja blokuje użycie elementów nacechowanych potocznością, oraz w formułach adresatywnych typu *pani doktorko*, które stosuje się do weryfikacji neutralnego charakteru derywatów feminatywnych we współczesnej polszczyźnie.

Równolegle do praktyki stosowania nazw żeńskich w czasopiśmie „Ster" A. Małocha-Krupa omawia również teoretyczną refleksję na ich temat, która obecna była na łamach periodyków zajmujących się poradnictwem językowym od czasu ich powstania, a więc od początku XX wieku („Poradnik Językowy" zaczęto wydawać w 1901 roku). Aspektowi normatywnemu poświęcony jest rozdział 3. *Poradnictwo na straży ducha języka* [s. 125–146].

Podsumowując tę część dziejów nazw żeńskich, autorka stwierdza, że momentem przełomowym w stosunku wobec formacji feminatywnych w polszczyźnie było odrodzenie się państwa:

> Utrwalenie związku z tradycyjnym modelem derywacyjnym przestało być tak ważnym postulatem normatywnym po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. (...) kobiety, uzyskawszy prawa wyborcze w 1918 roku zaczęły dążyć do nominacji takiej samej jak męska [s. 272].

Hipoteza ta nie znajduje potwierdzenia w badaniach świadomości językowej okresu Drugiej Rzeczpospolitej: nie obserwuje się wówczas osłabienia postaw purystycznych na rzecz bardziej liberalnych [Sagan-Bielawa 2014]. Z wnioskiem tym nie można się również zgodzić ze względu na dużą produktywność oraz frekwencję nazw żeńskich w dwudziestoleciu międzywojennym.

Znacznie mniej miejsca poświęca A. Małocha-Krupa feminatywom w okresie Polski Ludowej. Brak jest również paraleli pomiędzy korpusem tekstowym wykorzystanym w pierwszej i drugiej części monografii: tym razem źródłem materiału jest zróżnicowana tematycznie prasa z lat 1946–1956, tytuły takie jak: „Przyjaciółka", „Trybuna Ludu", „Kraj", „Mucha", „Moda i Życie", „Naprzód Dolnośląski", „Żołnierz Polski" [s. 161]. Być może konsekwencja wymagałaby poszukiwania materiału jedynie w pismach kobiecych, skoro periodyk o takim profilu był przedmiotem ekscerpcji w części pierwszej. Albo też: przedstawiając tradycję feminatywów w polszczyźnie, należało sięgnąć po różnorodne źródła. Sądzę też, że okres pomiędzy 1945 a 1989 rokiem wymagał większego zainteresowania ze strony badaczki feminatywów. Skoro bowiem przed II wojną światową nie istniały blokady powstrzymujące derywowanie nazw żeńskich, a ich stosowanie nie było stylistycznie ograniczone, dziś zaś uznaje się niektóre feminatywy za nacechowane potocznością, obniżające rangę osoby nazywanej, co więcej, wskazuje się różnorodne przeszkody rzekomo uniemożliwiające tworzenie feminatywów, to ta zmiana musiała się dokonać właśnie w okresie Polski Ludowej. Analizu-

jąc prasę okresu stalinowskiego, A. Małocha-Krupa odnotowuje liczne derywaty nazywające zawody tradycyjnie wykonywane przez mężczyzn, do których po wojnie wobec brakujących sił męskich zatrudniano kobiety: *górniczka*, *gwinciarka*, *murarka*, *spawaczka*, *tokarka*, *traktorzystka* [s. 171–173]. Nie brakuje też nazw zawodów zdominowanych przez kobiety, np. *kelnerka*, *pakowaczka*, *prządka*, *sprzątaczka*, *sprzedawczyni*, *świetliczanka*, *tkaczka* [s. 176–178]. Jedynie wobec zdecydowanie rzadziej uprawianych przez kobiety zawodów bardziej prestiżowych częściej stosuje się formy męskie, np. *majster*, *kierownik*, *inżynier*, *technik*. W sumie jednak, jak stwierdza badaczka:

> Nazwami kobiet uczestniczących w życiu zawodowym, społecznym i politycznym były w ciągu kilkunastu lat po II wojnie światowej znacznie częściej formacje słowotwórcze niż synonimiczne względem nich analityzmy czy użycia generyczne [s. 178].

Pełniły one funkcję nakłaniającą, identyfikacyjną i magiczną [tamże]. Ale też nie ma wątpliwości, że ograniczenie w użyciu formacji żeńskich w nazwach zawodów, funkcji i stanowisk nastąpiło właśnie w okresie PRL-u. Z omówienia przedstawionego w rozdziale 6. *Maskulinizacja nazw żeńskich – głos z periodyków językoznawczych* [s. 179–192] wynika, że do blokowania feminatywów przyczyniła się norma propagowana przez ówczesne środowiska językoznawcze. W stosunku do poglądów wyrażanych na łamach pism popularyzujących kulturę języka przed II wojną światową daje się zauważyć wyraźny zwrot: językoznawcy z Witoldem Doroszewskim na czele opowiadają się za maskulinizacją nazw zawodów, stanowisk i urzędów. Nie sposób nie postawić pytania: dlaczego poradnictwo przestało stać na straży „ducha języka"?

Autorka monografii o feminatywach nie podołała zadaniu wyjaśnienia zjawiska zmiany statusu nazw żeńskich po 1945 roku: formułowane hipotezy są niespójne, sprzeczne, zdeterminowane projekcją na przeszłość współczesnej świadomości, co z pewnością nie sprzyja wyjaśnieniu problemu. Z jednej strony autorka konstatuje, że zwrot w stosunku wobec nazw żeńskich mógł być reakcją na „implementowany feminizm sterowany", przejawiający się nasyceniem nazwami żeńskimi tekstów publicystycznych w okresie stalinowskim. Nie można zgodzić się z autorką, że niechęć wobec nazw żeńskich była społeczną reakcją na propagowany w socrealistycznej publicystyce model kobiety zmaskulinizowanej, dorównującej mężczyznom, a zwłaszcza, że dzisiejsza awersja wobec radykalnego feminizmu jest ciągiem dalszym reakcji na propagandę uprawianą w okresie stalinowskim:

> (…) można domniemywać, że utrwalane, wielekroć powielane w przekazie propagandowym tego typu komunikaty [przedstawiające nowy model kobiety – „istoty walczącej, dynamicznej, wkraczającej w przestrzenie tradycyjnie uznawane za domenę mężczyzn, niepozostającej bierną w budowaniu socjalistycznego świata, lecz stającej do rywalizacji z mężczyzną" – E.W.] o wartości silnie perswazyjnej nie pozostały bez wpływu na dominujący współcześnie sposób postrzegania feminizmu (…). Wybiórczo przywołane wypowiedzi ankietowanych, współtworzące współczesny stereotyp feministki i feminizmu (…) zostały wcześniej ukorzenione w środkach masowego przekazu, gdzie upowszechniano socjalistyczne współzawodnictwo w pracy, model zmaskulinizowanej kobiety, która brawurowo uczestniczy w rywalizacji o przodownictwo, także z mężczyzną, podejmuje wyścig pracy [s. 170].

Sformułowanie takiej opinii nie przeszkadza wrocławskiej badaczce wiązać zmiany statusu feminatywów w okresie PRL-u z ideologią komunistyczną i charakterystycznym dla niej zanikiem indywidualizmu na rzecz kolektywizmu oraz w konsekwencji niewyróżnianiem płci poprzez jej wykładniki słowotwórcze. W ostatnim akapicie rozdziału 6.4. *Inne przyczyny wycofywania się słowotwórczych wyznaczników żeńskości* A. Małocha-Krupa stwierdza, będąc – jak sądzę – najbliżej istoty rzeczy:

> W opinii piszącej tę książkę na blokadę derywacji feminatywów wpłynęły też czynniki ideologiczno-kulturowe. W Polsce Ludowej ideologiczny przekaz feminizmu sterowanego wzmocnił przekonanie o „takosamości" kobiet i mężczyzn, zatem w odniesieniu do oficjalnego nazewnictwa tytułów naukowych oraz służbowych, a także nazw zawodowych, postrzeganych jako bardziej prestiżowe, formę męskoosobową uznano za lepszą, mogącą wystąpić w referencji wspólnogatunkowej [s. 192].

Odnoszenie pojęcia feminizm do czasów PRL-u trąci anachronizmem, po pierwsze, z racji tego, że ruchy równościowe uznawano wówczas za zjawisko ograniczone do systemu kapitalistycznego,[2] niewystępujące w polskiej rzeczywistości po 1945 roku ze względu na dokonaną przebudowę systemu.[3] Po drugie, na co dobitnie zwraca uwagę Sławomira Walczewska w eseistycznej książce *Damy, rycerze i feministki*, dyskurs socjalistyczny pozostawał w opozycji wobec dyskursu feministycznego, przenosząc punkt ciężkości na walkę klasową, wskazując ją jako jedyną drogę „do wyzwolenia (…) zarówno z opresji klasowej, jak i płciowej" [Walczewska 2000, 86]. Poza tym konfrontował on kobiety reprezentujące różne klasy społeczne. Szukając odpowiedzi na pytanie o uwarunkowania zmiany stosunku wobec żeńskich nazw zawodów, należałoby uwzględnić również fakt odmiennego rozumienia pracy w obydwu dyskursach: w dyskursie socjalistycznym pracą *sensu stricto* była praca produkcyjna, w obrębie której nie mieściły się prace domowe kobiet, natomiast dyskurs emancypacyjny operował szerszym pojęciem [tamże].

Wyjaśnieniu zmiany w odbiorze nazw żeńskich pomiędzy okresem przed- i powojennym, którego można by oczekiwać po monografii przedstawiającej feminatywa w uwikłaniach językowo-kulturowych, nie sprzyjały powierzchowność ujęcia aspektów społeczno-politycznych oraz ograniczenie źródeł do okresu stalinizmu. Zachęta do aktywności zawodowej kobiet, którą zauważa i opisuje A. Małocha-Krupa, stanowi reakcję na sytuację demograficzną i gospodarczą po II wojnie światowej: brak rąk do pracy oraz cele związane z odbudową kraju po zniszczeniach wojennych. Było to jednak tylko przejściowe przewartościowanie rynku pracy: „Po okresie odbudowy powojennej rezygnowano stopniowo z pracy kobiet w tradycyjnie męskich zawodach", „(…) około stu zawodów było dla kobiet niedostępnych ze względu na „ochronę macierzyństwa", na przykład zawód kierowcy autobusu" [Walczewska 2000, 86–87]. W tej sytuacji nie dziwi

---

[2] Zob. znacząca definicja *feminizmu* w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego: 'w ustroju kapitalistycznym: ogólna nazwa prądów w ruchu kobiecym dążących do politycznego i społecznego równouprawnienia kobiet z mężczyznami'.

[3] O traktowaniu emancypacji po 1945 roku jako procesu zakończonego i należącego do przeszłości pisze m.in. Lucyna Marzec w artykule *PRL: po emancypacji* [Marzec 2017].

wycofanie się z obiegu społecznego żeńskich nazw *kierowczyni* czy *szoferka*. Nowe władze dawały też wyraz niechęci wobec przedstawicielek inteligencji: w 1948 roku rozwiązano Stowarzyszenie Kobiet z Wyższym Wykształceniem, motywując ten nakaz elitarnością organizacji, niemającej racji bytu w Polsce Ludowej. Nie bez znaczenia były też zapewne międzynarodowe powiązania tej przedwojennej instytucji, będącej polską jednostką ogólnoświatowej Federacji Kobiet z Wyższym Wykształceniem [Marzec 2017, 184]. W rzeczywistości Polski Ludowej zwraca uwagę fakt, że tam, gdzie zapadały kluczowe decyzje polityczne (we władzach PZPR) nie było miejsca dla kobiet, natomiast wprowadzano żeńskie reprezentantki do tych gremiów, których decyzyjność była papierowa, na przykład do sejmu. W sejmie VIII kadencji w latach 1980–1985 kobiety stanowiły aż 23% (w książce wydanej w 2000 roku S. Walczewska pisze, że było to najwięcej w historii polskiego parlamentaryzmu). Istniały jednak znaczące dysproporcje w wieku i wykształceniu posłów i posłanek: wśród kobiet osoby młode od 26 do 30 lat stanowiły 60%, liczne było grono kobiet o wykształceniu podstawowym i niepełnym średnim (30%), w grupie mężczyzn przeważali pięćdziesięciolatkowie (39%), a najliczniejsza była wśród nich grupa posłów z wyższym wykształceniem (prawie 60%) [Walczewska 2000, 66]. Starano się więc tworzyć pozory uczestniczenia kobiet w sprawowaniu władzy, dbając przy tym, by nie znalazły się tam osoby wykształcone i ambitne. W sposób naturalny, niesterowany i w zgodzie z tradycją utrzymywały się więc formacje żeńskie zawodów sfeminizowanych, jak *nauczycielka*, *dyrektorka (szkoły)*, *sekretarka* (w przeciwieństwie do mającego inny prestiż *sekretarza partii*, nawet jeśli była nim kobieta), *sprzedawczyni*, *pielęgniarka*. Znajdowały one oparcie w nurcie nieoficjalnym, poddanym „logice językowej",[4] natomiast w komunikacji urzędowej propagowano nazwy zawodów i stanowisk niezróżnicowane rodzajowo. Niedopuszczanie kobiet do niektórych profesji ze względu na „ochronę macierzyństwa", a także ograniczanie ich dostępu do stanowisk i tytułów prestiżowych, spowodowało odejście od językowego obyczaju nazywania ich derywatami żeńskimi i w konsekwencji odwrót od nazw żeńskich, takich jak *kierowczyni*, *szoferka*, *profesorka (uniwersytetu)*, *prokuratorka*, *adwokatka*, *doktorka* itp. „Przerwa" w tworzeniu nazw żeńskich w okresie PRL-u, która doprowadziła do ich stylistycznej deprecjacji, była uwarunkowana propagandowo, miała wymiar magiczny, podobnie jak inne strategie nowomowy: brak podziału na nazwy męskie i żeńskie tytułów, zawodów i stanowisk miał świadczyć o braku dyskryminacji ze względu na płeć, o równouprawnieniu na rynku pracy. Taką strategię sankcjonowały wydawnictwa poprawnościowe.

Okres PRL-u ze względu na przełomową rolę w dziejach nazw żeńskich wymaga dalszych badań w pełnym przekroju czasowym, z uwzględnieniem analizy semantycznej, której w odniesieniu do materiału z tego przedziału czasowego w książce A. Małochy-Krupy zabrakło.

W części trzeciej *Feminatywum po 1989 roku* źródłem materiału są ponownie pisma feministyczne, dostarczające wielu przykładów nazw żeńskich. Autorka opisuje tu m.in. ciekawe inicjatywy na rzecz popularyzowania formacji femina-

[4] Nawiązuję tu do deklaracji złożonej w „Poradniku Językowym" z 1901 r.: „(…) może będziemy musieli stworzyć jeszcze i *magisterkę* (farmacji), a może i *adwokatkę*, i nie cofniemy się przed tem, czego różnica płci wymaga od logiki językowej" [PJ 1901, 118].

tywnych i przywracania im stylistycznej neutralności. Słusznie też w dyskursie feministycznym widzi źródła renesansu nazw żeńskich [s. 261]. Niektóre z nich stanowią *novum*, obecność wielu należy rozpatrywać w kategoriach powrotu [s. 257]. Jeśli chodzi o aspekt stylistyczno-normatywny, zauważa dużą dynamikę przeobrażeń.

Książka realizuje ujęcie z perspektywy językoznawstwa kulturowego, jednak kwestie metodologiczne są w niej konsekwentnie pomijane. Poświęca się im jedynie krótki akapit we *Wstępie* o dość ogólnej treści:

> Najbardziej pomocne w wyjaśnianiu symbiotycznej zależności między feminatywum a tłem kulturowo-politycznym, w którym ono funkcjonuje, stają się koncepcje językoznawcze wypracowane w ramach kulturowej teorii języka, pragmalingwistyki, różnych kierunków lingwistyki językoznawczej, odsłaniające, jak są przez człowieka konceptualizowane, interpretowane wyróżnione fragmenty świata, jak odmienna może być ich recepcja [s. 12].

Należy ubolewać, że autorce książki obca jest refleksja metodologiczna, gdyż monografia włączająca aspekt diachroniczny w opisie feminatywów miałaby szansę przysłużyć się do wypracowania metodologii badań historycznojęzykowych w ramach paradygmatu kognitywistycznego, co postuluje Stanisław Dubisz [Dubisz 2010, 48–49]. Założenia dotyczące metody badań można jedynie odtworzyć na podstawie wprowadzanej przez autorkę terminologii. Ponadto, analiza w kolejnych częściach książki prowadzona jest za pomocą odmiennych narzędzi, np. w części pierwszej autorka operuje językiem sugerującym zastosowanie metody komponencjonalnej (np. oznaczenia: +edukacja szczebla akademickiego, czy +twórczość pisarska), wykorzystuje również metodę pól leksykalno-semantycznych [s. 62–63]. Dwie kolejne części monografii nie są pod względem metodologicznym wobec części pierwszej paralelne.

We *Wstępie* do monografii A. Małocha-Krupa wyznaje, że inspiracją do powstania opracowania

> był namysł nad tym, dlaczego jakaś kategoria językowa może przez stulecia naturalnie i regularnie wzbogacać zasób leksykalny polszczyzny, aż w pewnym momencie dziejowym jej produkty stają się polemiczne, wzbudzają emocje (...) [s. 12].

Ponad trzystustronicowa monografia poświęcona feminatywom w niewielkim stopniu przybliża do zrozumienia tego fenomenu. Dlatego rozczarowuje.

Bibliografia

M. Borejszo, 2005, *O nazwach kobiet w dobie staropolskiej* [w:] J. Migdał (red.), *Ad perpetuam rei memoriam*, Poznań, s. 65–78.

S. Dubisz, 2010, *Historia języka polskiego – „wczoraj, dziś i jutro”*, „LingVaria” nr 2, s. 45–51.

M. Karamańska, E. Młynarczyk, 2019, *Komponenty eksponujące cechę żeńskości w nazwach stowarzyszeń II Rzeczpospolitej*, „Annales Universi-

tatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica" 14, s. 67–78, doi: 10.24917/20831765.14.6

L. Marzec, 2017, *PRL: po emancypacji* [w:] A. Janicka, C. Fournier Kiss, M. Bracka (red.), *Przemiany dyskursu emancypacyjnego kobiet* seria I: *Perspektywa środkowoeuropejska*, Białystok, s. 175–186.

A. Małocha-Krupa (red.), 2015, *Słownik nazw żeńskich polszczyzny*, Wrocław.

PJ, 1901, „Poradnik Językowy" z. 8, s. 118, https://poradnik-jezykowy.uw.edu.pl/issue/138

M. Sagan-Bielawa, 2014, *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków.

J. Szpyra-Kozłowska, 2019, *Premiera, premierka czy pani premier? Nowe feminatywy w ujęciu ankietowym*, „Język Polski" XCIX, z. 2, s. 22–40, doi: http://dx.doi.org/10.31286/JP.99.2.2

S. Walczewska, 2000, *Damy, rycerze i feministki. Kobiecy dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków.

H. Wiśniewska, 2000, *Nazwy żeńskie (niewiast) w XVII wieku* [w:] K. Rymut, W.R. Rzepka (red.), *Studia historycznojęzykowe III. Rozwój polskiego systemu językowego*, Kraków, s. 291–302.

Ewa Woźniak
(Uniwersytet Łódzki,
e-mail: ewa.wozniak@uni.lodz.pl)
ORCID: 0000-0002-0784-6178

DOI: 10.33896/PorJ.2020.3.8

IGNORANCJA

Źródłosłów tego słowa jest łaciński – por. łac. *ignōrantia* ‘nieświadomość, nieznajomość czegoś’. Sam wyraz został zapożyczony w XVI w. jako termin prawniczy, by następnie upowszechnić się w polszczyźnie kulturalnej. We współczesnej polszczyźnie rzeczownik ten należy do słownictwa książkowego (erudycyjnego), a jego znaczenie co najmniej od XIX w. nabrało pejoratywnego nacechowania ‘brak podstawowej wiedzy, nieznajomość czegoś, nieuctwo’:

> Cała francuszczyzna pana Ewarysta nie zdoła pokryć ignorancji, którą jest formalnie nadziany i naszpikowany (…).
> Już wiele razy męczyłem go o informacje z terenu robót i dręczyłem go swą ignorancją zasad budownictwa (…) [SJPDor, III, 155].

Znajduje to odzwierciedlenie w podstawowych (najczęstszych) połączeniach leksykalno-składniowych, w których wyraz *ignorancja* występuje: *Powszechna, zupełna, absolutna, kompromitująca ignorancja. Ignorancja laika w jakiejś dziedzinie. Dawać dowody swojej ignorancji. Przejawiać, okazać ignorancję w czymś* [USJP, II, 81], a także w użyciach kontekstowych:

> Książka ta jest świadectwem jego zdumiewającej ignorancji…; …zaskakująca ignorancja w kwestiach dyplomatycznych [ISJP, I, 524].

Słowniki rejestrują kilka jeszcze jednostek leksykalnych, które należą do tej samej rodziny leksykalnej co *ignorancja*. Są to *ignorancki*, *ignorant*, *ignorantka*, *ignorować*, *ignorować się*, przestarzałe *ignorancjusz*. Różna jest ich geneza i zróżnicowane są ich znaczenia.

Rzeczownik *ignorant* i czasownik *ignorować* zostały najprawdopodobniej zapożyczone bezpośrednio z języka niemieckiego – por. niem. *Ignorant* ‘ten, kto nie zna, nie wie czegoś’, niem. *ignorieren* ‘lekceważyć, udając, że się nie zna, nie widzi’ – chociaż źródłosłowy podstaw niemieckich również wywodzą się z łaciny (por. łac. *ignōrans*, *~ntis*, łac. *ignōrāre*). *Ignorancki*, *ignorantka*, *ignorować się* to derywaty powstałe już na gruncie języka polskiego od zaadaptowanych podstaw obcojęzycznych; *ignorancjusz* to indywidualny neologizm.

Nacechowane dezaprobatą znaczenie rzeczownika *ignorancja* wpłynęło na pejoratywną aksjologizację znaczeń również pozostałych jednostek wchodzących

w skład tej rodziny leksykalnej: *ignorancki* 'przejawiający ignorancję, niekompetentny': *ignorancki rozmówca*, *dyskutant*, 'świadczący o czyjejś ignorancji': *ignorancki artykuł*, *ignorancka opinia*; *ignorant* 'osoba przejawiająca ignorancję, niemająca podstawowych wiadomości w jakiejś dziedzinie': *być*, *pozostawać ignorantem*; *ignorować* 'świadomie, celowo nie zauważać, nie brać pod uwagę kogoś lub czegoś; lekceważyć'. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na dwukierunkowy rozwój znaczeń tych wyrazów. W wypadku form *ignorancki*, *ignorant*, *ignorantka*, *ignorancjusz* chodzi o *ignorancję (niewiedzę, nieuctwo)* jako czyjąś obiektywną cechę, natomiast w wypadku form *ignorować*, *ignorować się* chodzi o okazywanie *ignorancji (lekceważenia)* komuś, kto niekoniecznie na to zasługuje [por. USJP, SFJP].

Znajduje to potwierdzenie w notacjach słownikowych:

> Można w takim piśmie znaleźć jakiś ignorancki lub nawet maniacki artykuł językowy (...).
> Pozostał zupełnym ignorantem w rzeczach historii i literatury, tak że najdziwniejsze brednie może wygłaszać z całkowitym spokojem sumienia (...).
> Zarozumiały (...) uczony ignorancjusz, figura płaszcząca się wobec namiestnika, a pomiatająca tymi, których w swej próżności za niższych od siebie uznawa (...).
> Ignorowanie osoby margrabiego w dzienniku Kraszewskiego stało się niemal systematycznym (...).
> Z niego szydziła przynajmniej, a mnie ignorowała zupełnie! (...) [SJPDor, III, 155].
> Okazał się kompletnym ignorantem (...) Zawsze znajdą się tacy durnie i ignoranci, nie znający się na wychowaniu (...).
> Kolejne rządy ignorowały górnicze postulaty (...).
> Większość recenzji jest ignorowana przez publiczność (...).
> (...) ignorowanie zasad współżycia społecznego [ISJP, I, 524].

Pośrednio z *ignorancją* etymologicznie łączy się łacińska sentencja *Ignoti nulla cupido – Nie pożądamy tego, czego nie znamy*. Trochę żartobliwie, a trochę z goryczą można stwierdzić, że *ignorantów* – i kiedyś, i dziś – można poznać po tym, że pożądają właśnie tego, czego nie znają.

S.D.

Bibliografia

M. Bańko (red. nacz.), *Inny słownik języka polskiego*, t. I, Warszawa 2000.
A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. I, Warszawa 2000.
L. Czapliński (zebrał), *Księga przysłów, sentencji i wyrazów łacińskich*, Warszawa 1892.
W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, t. III, Warszawa 1961.
S. Dubisz (red. nauk.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa 2003.
S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I, Warszawa 1985.

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 (10 wersów) streszczenia i słów kluczowych w języku polskim. Streszczenie powinno zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej.
- W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- Kursywą wyodrębniamy 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 podajemy w łapkach ‘’.
- Prace należy dostarczać w formie papierowej 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, numeru ORCID, 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 autorskiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

Cena zł 17,00
w tym VAT 8%

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2020:
prenumerata roczna (10 numerów) – 170,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 17,00 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

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami: 22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7^{00}–17^{00}. 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