Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców

3

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców

3

pod redakcją
Mateusza Gazego i Pauli Góralczyk-Mowczan

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2015

Mateusz Gaze, Paula Góralczyk-Mowczan – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENCI
Barbara Kudra, *Anna Dunin-Dudkowska*, *Katarzyna Bednarska*

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciątkowska

SKŁAD I ŁAMANIE
Rafał Maćkowiak

KOREKTA JĘZYKOWA
Katarzyna Burska

PROJEKT OKŁADKI
Katarzyna Turkowska

Konferencja zorganizowana przez Koło Naukowe Glottodydaktyków działające
przy Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ
przez Koło Naukowe Glottodydaktyków

© Copyright by Authors, Łódź 2015
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2015

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07195.15.0.K

Ark. druk. 20,375

ISBN 978-83-8088-034-4
e-ISBN 978-83-8088-035-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

SPIS TREŚCI

WSTĘP 7

DYDAKTYKA JĘZYKA

Anna Andrzejewska
POTENCJAŁ GRAMATYKI KOGNITYWNEJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 11

Michalina Biernacka
NAUCZANIE FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W ŚWIETLE TECHNIK NAUCZANIA WYBIERANYCH PRZEZ AUTORÓW WSPÓŁCZESNYCH PODRĘCZNIKÓW. 20

Iwona Dembowska-Wosik
ZNAKI (NIE TYLKO JĘZYKOWE) W PRZESTRZENI MIEJSKIEJ A NAUCZANIE JPJO 38

Agnieszka Futera
POLLYANNA UCZY POLSKIEGO – *DOBRY, DOBRZE*, *ZŁY* I *ŹLE* W NIEKTÓRYCH PODRĘCZNIKACH DO JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 48

Mateusz Gaze
SŁOWOTWÓRSTWO W WYBRANYCH POMOCACH DO NAUCZANIA LEKSYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO 56

Dominika Izdebska-Długosz
SZWECJARZY I *KANARZY* – O TRUDNOŚCIACH W ZASTOSOWANIU RODZAJU MĘSKOOSOBOWEGO U STUDENTÓW UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH 66

Julita Michalak
MIEJSCE FRAZEOLOGIZMÓW W ŚWIADOMOŚCI I PRAKTYCE JĘZYKOWEJ MŁODYCH POLAKÓW 77

Anna Mikołajczak
WSPIERANIE UMIEJĘTNOŚCI SAMOOCENY UCZNIA POPRZEZ ZASTOSOWANIE PORTFOLIO JĘZYKOWEGO NA LEKCJI JĘZYKA NIEMIECKIEGO 84

Boris Kern, Sanja Miletić
PRODUKTYWNOŚĆ SŁOWOTWÓRCZA JAKO JEDEN ZE WSKAŹNIKÓW „BOGACTWA JĘZYKOWEGO" (NA PRZYKŁADZIE JĘZYKÓW SŁOWEŃSKIEGO, SERBSKIEGO I POLSKIEGO) 92

Izabela Olszak
NARZĘDZIA TIK WSPOMAGAJĄCE PROCES NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH 103

Mateusz Szurek
NEOLOGIZMY W JĘZYKU DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM 115

Daniel Śledziński
REJESTRACJA ODPOWIEDZI W ĆWICZENIACH MULTIMEDIALNYCH DLA DZIECI NA POTRZEBY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH I PSYCHOLOGICZNYCH . . 125

Magdalena Wojenka-Karasek
NAJNIEZBĘDNIEJSZE SŁÓWKO FUNKCYJNE – ZAIMEK JAKO WSKAŹNIK SPÓJNOŚCI W WYPRACOWANIACH CUDZOZIEMCÓW 136

Aleksandra Bajerska
TREŚCI KULTUROWE W NOWEJ SERII PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI JPJO PT. *POLSKI JEST COOL* (OBRAZ POLSKI, POLAKÓW I CUDZOZIEMCÓW) 146

LINGWISTYKA KULTUROWA

Katarzyna Burska
MOTYWACJA SEMANTYCZNA ALTERNATYWNYCH NAZW DRUŻYN PIŁKARSKICH. 158

Joanna Duda
WYBÓR ŁODZI JAKO MIASTA AKADEMICKIEGO PRZEZ STUDENTÓW ZAGRANICZNYCH W RAMACH PROGRAMU ERASMUS+. 170

Dorota Gonigroszek
WKŁAD TŁUMACZY TEKSTÓW LITERACKICH W POPULARYZACJĘ POLSKIEJ KULTURY 175

Paula Góralczyk-Mowczan
KIM ONI SĄ? WIZERUNEK POLSKIEJ RODZINY W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO . . . 184

Paula Góralczyk-Mowczan
PORÓWNANIE WIZERUNKU POLSKIEJ RODZINY WYŁANIAJĄCEGO SIĘ Z WYBRANYCH PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO ZE WSPÓŁCZESNYMI POLSKIMI REALIAMI. 195

Agnieszka Kijak
DLACZEGO BIEG POWINIEN MIEĆ NAZWĘ I CO ONA O NIM MÓWI? (NA PODSTAWIE NAZW ZAWODÓW BIEGOWYCH ROZEGRANYCH W WIELKOPOLSCE W 2014 ROKU) 209

Rafał Maćkowiak
TEMATYKA JĘZYKÓW OBCYCH W REPORTAŻACH PODRÓŻNICZYCH WOJCIECHA CEJROWSKIEGO. 220

Konrad Rachut
CZY POLSKI *WIELORYB* JEST RYBĄ, A ROSYJSKI *KIT* JUŻ NIE? O MYŚLENIU O ŚWIECIE I NAZWACH. 230

Justyna Sochacka
JĘZYKOWY OBRAZ MĘŻCZYZNY W FELIETONACH HANNY BAKUŁY 240

Marija Sotnikova Štravs
JEZIKOVNA POLITIKA V UKRAJINI 1991–2014 249

Elżbieta Wlaźnik
KULT OBRAZU MATKI BOSKIEJ JASNOGÓRSKIEJ NA WĘGRZECH. 265

Ewa Wojaczek
SPOSÓB KONSTRUOWANIA OKREŚLEŃ EUROPEJSKICH AKWENÓW MORSKICH W JĘZYKACH NIEMIECKIM, SZWEDZKIM I POLSKIM 274

DIALEKTOLOGIA

Justyna Antczak
MOWA „WARSZAWIAKÓW” W WYBRANYCH FELIETONACH STEFANA „WIECHA” WIECHECKIEGO 286

Katarzyna Banach
UWARUNKOWANIA ZEWNĘTRZNE USTALANIA SIĘ I FUNKCJONOWANIA POLSZCZYZNY KRESOWEJ MIESZKAŃCÓW WSI DAWNEGO WOJEWÓDZTWA TARNOPOLSKIEGO 296

Jadwiga Bieniek
UWAGI O SYSTEMIE SPÓŁGŁOSKOWYM GWAR WSI ZABRZEŻ I OCHOTNICA DOLNA 305

Karolina Wójcik
O DZIEWIĘTNASTOWIECZNYCH NAZWISKACH W PARAFII LEŹNICA WIELKA (POWIAT ZGIERSKI) 313

INDEKS SŁÓW KLUCZOWYCH 321

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.01

WSTĘP

W dniach 24–25 października 2014 roku odbyła się w Łodzi międzynarodowa studencko-doktorancka konferencja naukowa *Bogactwo językowe i kulturowe w oczach Polaków i cudzoziemców – 3*, zorganizowana przez Koło Naukowe Glottodydaktyków, działające przy Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej.

Duże zainteresowanie pierwszą i drugą edycją konferencji, które odbyły się kolejno w 2010 i 2012 roku, dało początek cyklicznym spotkaniom młodych, ambitnych naukowców. Mamy nadzieję, że będą one kontynuowane w latach następnych. Zwieńczeniem naszego przedsięwzięcia jest niniejsza publikacja, w której znajdują się rozważania młodych badaczy na temat szeroko pojętej humanistyki, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki glottodydaktycznej. Konferencja stała się spotkaniem młodych naukowców, których pasją jest nauczanie języków obcych, poznawanie nowych kultur oraz dialog międzykulturowy. Lektorzy języka polskiego jako obcego mogli wymienić swoje doświadczenia z germanistami, slawistami, anglistami, a także literaturoznawcami i medioznawcami.

W tomie zgromadzono trzydzieści artykułów, których autorami są filologowie i kulturoznawcy z różnych ośrodków akademickich, zarówno doktorzy, jak i początkujący badacze – studenci i doktoranci. Część referatów opisuje programy wspomagające nauczanie języków obcych. Rozdział poświęcony językowemu bogactwu Europy prezentuje rozważania dotyczące nauczania różnych płasz-

czyzn języka bądź sprawności językowych rozmaitych języków europejskich. Dość znaczną część stanowią artykuły związane z analizą mediów i literatury. Bardzo istotne były referaty dotyczące kultury w nauczaniu języków obcych, ponieważ wpisują się one w popularny nurt podejścia międzykulturowego, zwracając uwagę na aspekty socjolingwistyczne, lingwakulturowe i ludyczność. Wielu badaczy poruszyło tematykę stereotypizowania i językowego obrazu świata. Przedstawiono obraz Polaków w innych kulturach, jak również stereotypy Polaków na temat innych narodowości. Niezwykle ciekawe okazały się rozważania dotyczące onomastyki i dialektologii.

Interdyscyplinarny charakter konferencji daje nadzieję na kontynuowanie cyklicznych spotkań studentów, doktorantów i pracowników naukowych. Prezentowanie aktualnych zagadnień związanych z nauczaniem języków obcych, a także propagowanie języka i kultury polskiej jest statutowym założeniem Koła Naukowego Glottodydaktyków UŁ.

Chcielibyśmy podziękować pracownikom i doktorantom Katedry Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej oraz członkom Koła Naukowego Glottodydaktyków za pomoc przy organizacji konferencji.

Organizatorzy konferencji

mgr Mateusz Gaze
mgr Paula Góralczyk-Mowczan

Dydaktyka języka

Anna Andrzejewska
Uniwersytet Opolski

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.02

POTENCJAŁ GRAMATYKI KOGNITYWNEJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, gramatyka kognitywna, obrazowanie, glottodydaktyka

1. Obrazowanie

1.1. Kultura wizualna

„Zwrot ikoniczny" – takie określenie proponuje William John Thomas Mitchell [2009] na współczesną tendencję w kulturze, która uwypukla znaczenie obrazu w wielu dyscyplinach naukowych. Antropologia, archeologia, filozofia, historia, teoria sztuki, psychologia, socjologia, medioznawstwo czy językoznawstwo – to tylko wybrane dziedziny wiedzy, które John Walker i Sarah Chaplin wymieniają w swoim programowym podręczniku *Visual Culture: An Introduction* [1997] jako mogące badać kulturę wizualną. Studia te są owocem rozwijającej się humanistycznej refleksji nad wizualnością, która stawia tezę, że człowiek żyje w społeczeństwie ikonicznym, a zatem otaczają go obrazy, które biorą udział w szeroko pojętym procesie komunikacji. Zasada jest jedna: w miejsce tekstu, który do niedawna stanowił punkt wyjścia, pojawia się obraz.

> Kultura wizualna jest raczej postlingwistycznym i postsemiotycznym ponownym odkryciem obrazu jako złożonej gry pomiędzy wizualnością, zmysłami, instytucjami, dyskursem, ciałem i figuratywnością. Jest zdaniem sobie sprawy z tego, że widzenie (spoglądanie, wpatrywanie, zerkanie, praktyki obserwacji, inwigilacji i przyjemności wizualnej) może być problemem tak głębokim jak przeróżne formy czytania (…) [Mitchell 2009, s. 8].

Owa gra pomiędzy wymienionymi wyżej elementami angażuje przede wszystkim zmysł wzroku, który odgrywa bardzo ważną rolę zarówno w procesie zapamiętywania, jak i rozumienia treści, a zatem w procesie uczenia się. Zjawisko to intuicyjnie wyczuwają w bardzo trafny sposób nauczyciele, obrazując omawiane treści w formie różnorodnych rysunków, diagramów czy wykresów, które spełniają funkcję wspomagającą przekaz słowny. Za tendencją rosnącej roli obrazu podążają również twórcy rozwijających się projektów edukacyjnych, które kładą nacisk na obrazowanie prezentowanych uczniowi treści i mają na celu zwiększenie ich zrozumienia i wzmocnienie efektów uczenia się. Przykład tego typu projektów stanowi choćby *Wizualne uczenie się – Visual Learning UE* [Szpilska 2006], który ma na celu propagowanie tej formy uczenia w Polsce.

1.2. Gramatyka kognitywna

Temat obrazowania i wykorzystywania naturalnych zdolności poznawczych człowieka łączy również gramatyka kognitywna – teoria zaproponowana w 1976 roku przez amerykańskiego lingwistę Ronalda Langackera, który pokazuje atrakcyjność gramatyki w ciągłych możliwościach jej badania, wychodzeniu poza schematy, szukaniu nowych prawidłowości. Ukazuje on nowe podejście do rozumienia gramatyki, która często bywa postrzegana jako zbiór abstrakcyjnych reguł *niepowiązanych z innymi aspektami ludzkiego poznania i działania* [Langacker 2009, s. 17]. Proponuje zatem świeże spojrzenie, które dalekie jest od utożsamienia gramatyki z czysto formalnym systemem. Pisze tak:

> Chciałbym zaproponować inne spojrzenie, mianowicie takie, iż gramatyka niesie ze sobą znaczenia. Mam tu na myśli dwie rzeczy. Po pierwsze, elementy gramatyki, tak jak słowa, są znaczące same w sobie. Po drugie, gramatyka umożliwia nam konstruowanie i symbolizowanie znaczeń bardziej wyszukanych, ukrytych w wyrażeniach złożonych, takich jak frazy i zdania. Jest więc nieodłącznym aspektem aparatu pojęciowego, dzięki któremu rozumiemy świat i funkcjonujemy w nim. Nie będąc odrębnym i samowystarczalnym systemem poznawczym, gramatyka jest nie tylko integralną częścią procesów poznawczych, ale wręcz kluczem do ich zrozumienia [Tamże, s. 17–18].

Jest to zatem model naturalny, niewyznaczający granic między językiem a zjawiskami psychologicznymi i opierający się na zbadanych podstawowych zdolnościach poznawczych, takich jak choćby kierowanie uwagi na wybrany element rzeczywistości (czyli postrzeganie w kategoriach „figura–tło") czy właśnie obrazowanie, będące ujmowaniem jednej sceny na różne sposoby. Metodologicznie teoria ta stara się przywrócić równowagę między podejściem formalnym a funkcjonalnym do językoznawstwa, a także dokonać swoistej syntezy wielości rozwiązań zarówno funkcjonalnych, jak i kognitywnych. Szczególne miejsce w teorii Langackera zajmuje obrazowanie rozumiane jako proces men-

talny, polegający na portretowaniu tego samego zdarzenia za pomocą środków alternatywnych. Na proces ten składają się: poziom uszczegółowienia, wyróżnienie, perspektywa i ogniskowanie, które mogą dotyczyć zarówno warstwy leksykalnej, jak i gramatyki.

Ta sama scena może być zatem różnie ujmowana ze względu na miejsce, z którego ją oglądamy (tu najlepszy przykład stanowią przyimki – ze względu na lokalizację osoby mówiącej krzesło może stać *przed* stołem lub *za* nim), lub na obiekt, na który zwracana jest większa uwaga. Obok perspektywy i wyróżnienia istotny jest także poziom uszczegółowienia, czyli odległość, z jakiej oglądamy daną sytuację. Oznacza to, że o pogodzie można zarówno powiedzieć: *jest gorąco*, jak i bardziej szczegółowo: *jest 25 stopni.* Istotą uogólnienia jest odnalezienie elementu wspólnego i wzmocnienie go na bazie wiedzy poznawczej, którą posiadamy dzięki schematyzacji. Proces ten ma przede wszystkim funkcję porządkującą i służy również opisowi wzorców połączeń gramatycznych, takich jak na przykład strona bierna. Ogniskowanie z kolei to kwestia tego, na co kierujemy swój wzrok, co znajduje się na pierwszym planie wypowiedzi, a co jest tłem. Istotny jest także zakres, czyli obszar aktywowanej informacji, który dzielimy na maksymalny i bezpośredni. Na przykład strzałka skierowana w lewo ukazuje zakres maksymalny przeszłości, a z kolei usytuowanie na osi czasu punktu symbolizującego dzień wczorajszy to już zakres bezpośredni. Same zaś rysunki, które służą naukowej wizualizacji, Langacker określa epitetem *nieszczęsne* [Tamże, s. 25], często bowiem są one przedmiotem nieporozumień w aspekcie precyzji przekazu, a także ich roli. Językoznawca pisze o nich tak:

> Sądzę, że moje rysunki wywiązują się z tego heurystycznego zadania zupełnie dobrze. Nie są może całkowicie sformalizowane, lecz mimo wszystko są dość precyzyjne i narzucają pewną eksplicytność, która umożliwia odkrywanie nowych rzeczy. Trzeba je jednak stosować rozważnie, gdyż mogą być mylące i jak każdy inny system notacji – ukrywają tyle samo, ile ukazują [Tamże, s. 29].

2. Potencjał dydaktyczny gramatyki kognitywnej

Narzędzia lingwistyki kognitywnej, takie jak teoria prototypów[1] czy metafory pojęciowej[2], stanowią pomoc dydaktyczną nie tylko w nauczaniu leksyki,

[1] Teoria procesu kategoryzacji zaproponowana przez Eleanor Rosch dla wyjaśnienia wyników eksperymentów przeprowadzonych przez nią i jej współpracowników w latach 70. Teoria kategoryzacji zakłada, że proces tworzenia kategorii w ludzkim umyśle rządzi się dwoma podstawowymi zasadami: zasadą oszczędności poznawczej i zasadą postrzeganej struktury świata. Te dwie zasady tworzą ludzki system kategoryzacji [Evans 2009, s. 161].

[2] Forma rzutowania pojęciowego polegająca na odwzorowaniach, inaczej relacjach odpowiedniości, pomiędzy różnymi domenami pojęciowymi [Evans 2009, s. 67].

ale również gramatyki. Zdaje się, że gramatyka kognitywna z wielu powodów jest użyteczna w glottodydaktyce, wizja języka, którą przedstawia, dotyczy bowiem relacji symbolicznych oraz umownych powiązań między funkcją a formą. Oznacza to, że każda forma – leksykalna, morfologiczna czy syntaktyczna – ma znaczenie. Nośnikami znaczenia, a nie tylko formalnymi opcjami synonimicznymi, są choćby alternatywy gramatyczne przedstawiające to samo zdanie. Aspekt czasownika (*Jan napisał list* a *Jan pisał list*), użycie strony czynnej lub biernej (*Jan napisał list* a *List został napisany przez Jana*), zdanie bezosobowe lub podmiotowe (*Napisano list* a *Jan napisał list*) czy też położenie nacisku na inne elementy zdania (*Jan napisał list piórem* a *Jan piórem napisał list*) – to tylko wybrane przykłady, którymi zajmuje się gramatyka kognitywna. Ponadto często wykorzystuje ona charakter obrazowy reprezentacji językowej dla pokazania zagadnienia w formie graficznej, która jest *intuicyjnie przyswajalna przez użytkowników innych języków w stopniu znakomitym, ze względu na swoją bezsprzeczną naturę ikoniczną* [Castañeda Castro 2004, s. 2]. Wykorzystanie obrazowania do przedstawiania zagadnień gramatycznych może również stanowić sposób poznawania rzeczywistości przez użytkowników różnych języków, dzięki czemu łatwiej ukazać odmienne wizje świata i różnice kulturowe [Tamże, s. 3]. W ten sposób uczniowie są w stanie szybciej rozumieć, kojarzyć i wyciągać wnioski, albowiem:

> (…) w powszechnym przekonaniu rozumienie obrazu jest łatwiejsze od rozumienia tekstu, a ponieważ obserwujemy tendencję docierania do odbiorcy masowego – obraz coraz bardziej wypiera tekst. Kultura wysoko rozwiniętych technicznie społeczeństw staje się kulturą obrazkową. Konsekwencje tego stanu rzeczy obserwujemy m.in. w dziedzinie edukacji. Nie można już sobie wyobrazić lekcji z dowolnego przedmiotu w szkole jakiegokolwiek typu bez wspomagania przekazu słownego obrazem i choć nie zawsze jesteśmy tego świadomi, to wkraczamy w tym miejscu w pole wykorzystywania możliwości metod wizualizacji [Szpilska 2006, s. 5].

W zakres tych metod wchodzą również narzędzia, które oferuje gramatyka kognitywna, głównie zaś obrazowanie. Jego użycie może być świadome i zaplanowane lub zupełnie intuicyjne i naturalne. Przykłady cytowane poniżej stanowią egzemplifikację obu przypadków i są inspiracją do podjęcia podobnych badań dla języka polskiego jako obcego.

2.1. Narzędzia gramatyki kognitywnej w nauczaniu języka hiszpańskiego jako obcego

Potencjał dydaktyczny gramatyki kognitywnej w sposób niezwykle świadomy wykorzystuje projekt Uniwersytetu w Granadzie (Hiszpania) pod nazwą *Gramática cognitiva español lengua extranjera. Proyecto I+D MEC*

HUM2004-04296/FILO, który od 2004 roku regularnie owocuje nowymi badaniami, artykułami i publikacjami. Pracami zespołu kieruje profesor Alejandro Castañda Castro, autor znanego opracowania *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera* (*Aspekty kognitywne w nauczaniu języka obcego*)**,** który jest hiszpańskim pionierem, łączącym dyscyplinę naukową, jaką jest językoznawstwo kognitywne, z konkretnym zastosowaniem jego narzędzi w dydaktyce. Nazywa gramatykę kognitywną „mostem" pomiędzy regułami rządzącymi językiem a komunikacją i użyciem, a także ukazuje ową teorię podejścia do języka jako trafny punkt wyjścia do prezentacji zagadnień gramatycznych [Castañda Castro 2013]. Swoistą rewolucją na rynku opracowań do nauczania gramatyki języka hiszpańskiego jako obcego było wydanie w 2005 roku *Gramática básica del estudiante de español* (*Podstawowa gramatyka ucznia języka hiszpańskiego*), która – jak piszą sami autorzy – jest *nowym rozwiązaniem starych problemów* [Sánchez, Yagüe 2004, s. 4]. Bogata wizualizacja prezentowanych zagadnień, ich przejrzystość, atrakcyjna szata graficzna, odpowiednio dobrane przykłady, estetyczne rysunki i ciekawe ćwiczenia – te wszystkie czynniki przyczyniły się do sukcesu opracowania, które miało już kilka wznowień wydawniczych, a nawet zostało przetłumaczone na język polski.

Drugim podręcznikiem do gramatyki, który stanowił inspirację badań, jest *Temas de gramática* (*Tematy gramatyczne*) autorstwa Conchy Moreno. Opisując zawartość swojej książki, autorka wymienia *rysunki, które obrazują zawartość gramatyczną, aby uczynić ją jaśniejszą i bardziej przystępną*[3] [Moreno 2001, s. 5], nie nawiązuje jednak do modelu kognitywnego. Znaleźć więc można rysunki zdań czasowych, przyimków, rekcji przyimka, następstwa czasów i innych zagadnień, które dzięki obrazowaniu stają się bardziej zrozumiałe dla studenta.

2.2. Potencjał gramatyki kognitywnej w nauczaniu języka polskiego jako obcego

Obrazowanie prezentowanych zagadnień jest coraz częściej wykorzystywane przez podręczniki kursowe do nauczania języka polskiego jako obcego (por. *Hurra I* i *II*, *Miło mi panią poznać*, *Start*, *Polski krok po kroku*, *Polski jest cool*, *Cześć, jak się masz?* i in.), a także do nauczania samej gramatyki (por. *Ten, ta, to*). W wyniku analizy kilkunastu pozycji na rynku wydawniczym zostało przygotowane zestawienie treści przedstawionych metodą obrazowania. Oto niektóre z nich:

[3] Tłumaczenie własne.

TABELA 1

Lp.	Zagadnienie	Opis obrazu	Źródło
1.	Leksykalne – nazwy posiłków	Zegar przedstawiający nazwy posiłków i godziny ich spożywania (treści kulturowe).	*Polski krok po kroku*
2.	Gramatyczne – zaimki wskazujące	Policjanci znajdujący się w różnej odległości od obserwującego oraz różnej długości strzałki pokazujące ich położenie (*tu* i *tam*).	*Polski krok po kroku*
3.	Gramatyczne – okoliczniki czasu	Oś czasu ukazująca chronologię okolicz-ników czasu (*przedwczoraj*, *wczoraj*, *dzisiaj*, *jutro*, *pojutrze*).	*Cześć, jak się masz*
4.	Gramatyczne – czasowniki ruchu	Obrazowe zilustrowanie czasowników (*obchodzić*, *przychodzić*, *przechodzić*).	*Oto polska mowa*
5.	Gramatyczne – rodzaje	Symbole rodzajów: męski (mężczyzna), żeński (kobieta), nijaki (dziecko), żywotny (serce), nieżywotny (przekreślone serce).	*Polski krok po kroku*, *Miło mi panią poznać*
6.	Leksykalne – podstawowe zwroty	Symbole podstawowych zwrotów: *tak* (zakreślona kratka), *nie* (pusta kratka), *Przepraszam, gdzie jest toaleta?* (symbol toalety), *proszę* (prezent), *dziękuję* (serce), *Mam pytanie* (znak zapytania), *Czy tu można palić?* (przekreślony papieros).	*Polski krok po kroku*, *Miło mi panią poznać*
7.	Gramatyczne – czasowniki *iść* oraz *jechać*	Czasownik *iść* zobrazowany jako postać idącego człowieka, natomiast czasownik *jechać* jako rysunek samochodu, pociągu i konia.	*Hurra po polsku 1*
8.	Leksykalne – kierunki, strony świata	Strzałki w lewo, prawo, prosto itp. (w *Polski krok po kroku* policjant pokazujący kierunki, a w *Hurra po polsku 1* znaki drogowe, w *Miło mi panią poznać* obrazowanie kierunków i stron świata).	*Polski krok po kroku*, *Hurra po polsku 1*, *Miło mi panią poznać*
9.	Gramatyczne – liczba pojedyncza/mnoga, rodzaj męski/żeński	Przedstawienie postaci Francuza, Francuzki, ich obojga, pokazanie odmiany form.	*Hurra po polsku 1*
10.	Gramatyczne – przyimki	Ilustracja relacji przestrzennych (np. piłka *pod* stołem, okulary *między* książkami, obraz *za* szafą itp.).	*Hurra po polsku 1*, *Cześć, jak się masz?*, *Miło mi panią poznać*

Lp.	Zagadnienie	Opis obrazu	Źródło
11.	Gramatyczne – czasowniki statyczne/ dynamiczne	Czasowniki statyczne zobrazowane jako stojąca postać człowieka (*jestem*, *mieszkam* itp.), a dynamiczne jako pociąg, samolot i autobus (*idę*, *jadę*, *lecę* itp.), rekcja czasownika (np. *w* + obrazek gór, *nad* + obrazek morza).	*Hurra po polsku 1*, *Miło mi panią poznać*
12.	Gramatyczne – rekcja przyimka (Dokąd idziesz? Gdzie jesteś? Skąd wracasz?)	Trzy kolumny odpowiedzi ukazujące przykłady regularne (symbol domu, stadionu oraz trzech zmysłów: wzroku, słuchu, mowy) i trzy kolumny ukazujące wyjątki (góry, morze, człowiek).	*Hurra po polsku 2*
13.	Leksykalne – związki frazeologiczne	Dosłowne zobrazowanie warstwy leksykalnej związków frazeologicznych (np. w *Hurra po polsku 2* związek *głodny jak wilk* ukazany jako zwierzę łapczywie spożywające pokarm).	*Hurra po polsku 2*
		Związek frazeologiczny *zabijać nudę* zobrazowany jako duszek podpisany *nuda*, na którego czyha człowiek z siekierą, z kolei *być pod pantoflem* jako mężczyzna przyciśnięty kobiecym pantoflem i podający kawę.	*Kiedyś wrócisz tu*
		Związek frazeologiczny *iść z duchem czasu* zobrazowany jako spacer staruszki i ducha, natomiast *czuć pismo nosem* jako ogromny nos wąchający jakiś dokument.	*Oto polska mowa*
14.	Aspekt dokonany/ niedokonany	Zestawienie obrazowe czynności dokonanej i niedokonanej.	*Ten, ta, to*
15.	Formy bezosobowe	Obrazy przedstawiające podmiot odpowiedzialny za wykonanie czynności zestawione z obrazem samej czynności.	*Ten, ta, to*

Źródło: oprac. własne

3. Wnioski

Potencjał dydaktyczny gramatyki kognitywnej można podsumować za Santiago Alonso:

> (…) podkreślamy przede wszystkim potrzebę przybliżenia się do gramatyki kognitywnej ze względu na zdolność uwydatnienia charakteru symbolicznego języka, zatem w ten sposób i z perspektywy nauczania języka obcego to podejście jest zdolne przybliżyć uczniom z dużo większą efektywnością gramatykę jako narzędzie służące do wyjaśnienia i opisywania mechanizmów niezbędnych do konstruowania znaczeń[4] [Santiago Alonso 2010, s. 195].

[4] Tłumaczenie własne.

Inspirując się dokonaniami glottodydaktyków kognitywnych z Hiszpanii i Anglii, można ukazać potencjał obrazowania zagadnień gramatycznych języka polskiego (tabela poniżej). Warto jednak nadmienić, iż obrazowanie nie jest jedynym narzędziem językoznawstwa kognitywnego, które jest wykorzystywane w prezentacji materiału gramatycznego. Temat zatem wymaga pogłębienia i uzupełnienia w dalszych badaniach.

Tabela 2

Lp.	Zagadnienie	Możliwy sposób prezentacji
1.	Imiesłowy	Zakres obrazowania ukazujący relacje czasowe na osi, a także rozróżnienie funkcji przymiotnikowej i przysłówkowej.
2.	Strona czynna/ bierna	Wyróżnienie obrazowania, czyli ukazanie elementu, który podkreślamy w zdaniu (np. *Malarz pomalował ścianę* – rysunek malarza, który maluje ścianę: czynność, a *Ściana została pomalowana* – rysunek pomalowanej już ściany: efekt).
3.	Czasy gramatyczne	Oś z przedstawionym zakresem czasowym (przeszły, teraźniejszy, przyszły).
4.	Zaimki nieokreślone	Rysunki prezentujące zaimki (np. *ktoś*, *nikt*, *coś*, *nic*, *wszystko*).
5.	Zaimki pytające	Rysunki prezentujące obiekt, o który pytamy (np. *kto? co? jaki? który? gdzie? kiedy? jak? komu? czemu? kogo?*).
6.	Zdania warunkowe i czasowe	Schematy ukazujące formy, które służą tworzeniu tego typu zdań.
7.	Dopełnienie bliższe/ dalsze	Rysunki przedstawiające obie sytuacje (np. *Artysta maluje obraz* a *Artysta maluje obraz swojej przyjaciółce*).

Źródło: oprac. własne

Bibliografia

Burkat A., Jasińska A., 2007, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.

Castañeda Castro A., 2004, *Potencial pedagógico de la gramática cognitiva,* „red ELE", nr 4, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/castaneda01.htm, [dostęp 01.09.2014].

Castañeda Castro A., 2013, *LdeLengua 68*, http://eledelengua.com/ldelengua-68-con-alejandro-castaneda-hablando-de-gramatica-cognitiva/, [dostęp 01.09.2014].

Evans V., Tyler A., *Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The English Prepositions of Verticality,* http://www.vyvevans.net/Applycoglxpedagogy.pdf, [dostęp 01.09.2014].

Evans V., 2009, *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.

Langacker R., 2009, *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, Kraków.

Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wrocław.

Lipińska E., Dąmbska E., 2013, *Kiedyś wrócisz tu*, Kraków.

Miodunka W., 2002, *Cześć, jak się masz? A Polish Language Textbook for Beginners*, Kraków.

Mitchell W. J. T., 2009, *Zwrot piktorialny*, „Kultura Popularna", nr 1 (23).

Moreno C., 2001, *Temas de gramática. Nivel superior*, Madryt.

Sadurní V. J. (red.), 2009, *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona.

Santiago Alonso G., 2010, *De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo español*, www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC.../PDF, [dostęp 01.09.2014].

Sánchez J., Yagüe A., 2004, *Reseñas*, „red ELE", nr 4.

Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2011, *Polski krok po kroku*, Kraków.

Szpilska M., 2006, *Raport krajowy na temat „Stanu wizualizacji uczenia się" w Polsce*, Radom.

Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2010, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.

Turewicz K., 2010, *Understanding prepositions through cognitive grammar. A case of 'in'*, http://cogprints.org/4384/3/turewicz.pdf, [dostęp 01.09.2014].

Walker J. A., Chaplin S., 1997, *Visual Culture: An Introduction*, Manchester.

Michalina Biernacka
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.03

NAUCZANIE FONETYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W ŚWIETLE TECHNIK NAUCZANIA WYBIERANYCH PRZEZ AUTORÓW WSPÓŁCZESNYCH PODRĘCZNIKÓW

Słowa kluczowe: fonodydaktyka, nauczanie języka polskiego jako obcego, metody i techniki nauczania, ćwiczenia fonetyczne

Dobór metod i technik[1] nauczania ma swoje ważkie konsekwencje w procesie glottodydaktycznym i powinien być przemyślany oraz dostosowany do typu i potrzeb grupy, a także kontekstu, w jakim odbywa się nauczanie. Technik nauczania poprawnej wymowy[2] i słuchu mownego[3] jest wiele i każda z nich ma swoje wady i zalety, lecz w praktyce metodycznej, popartej doświadczeniem, należy znaleźć kompromis między skrajnymi rozwiązaniami i każdorazowo próbować dostosowywać wykorzystywane formy pracy do zastanych możliwości i potrzeb uczących się. Wybór warunkowany jest bowiem różnorodnymi zmiennymi, takimi jak język pierwszy uczących się, ich motywacja, czas trwania kursu czy poziom biegłości językowej, jaki prezentuje grupa w momencie wyjściowym dla nauczyciela.

[1] *Metody nauczania* rozumie się tradycyjnie jako sposób, w jaki nauczyciel organizuje przebieg procesu nauczania z nastawieniem na zrealizowanie określonych celów [por. *SP* 1992; Kupisiewicz 1995], *techniki nauczania* to zaś czynności, czyli precyzyjne i szczegółowe przepisy służące osiągnięciu planowanego efektu. Wobec powyższego próbowano prześledzić szeroko rozumiane techniki nauczania wymowy i słuchu mownego wykorzystywane przez autorów podręczników poprzez sprawdzenie poszczególnych typów ćwiczeń, a także innych narzędzi implikujących rozwój trenowanych umiejętności (obecność instrukcji fonetycznych, wykorzystywanie transkrypcji, stosowanie konkretnych środków dydaktycznych czy form pracy itp.).

[2] *Wymowę* postrzega się jako wymawianie poszczególnych dźwięków mowy i w tym znaczeniu w artykule synonimicznie termin ten stosowany jest z pojęciem *artykulacja*.

[3] Jest on *złożoną umiejętnością umożliwiającą rozróżnianie wyrazów, które zbudowane są z fonemów danego języka, oraz decydującą o poprawnej, zgodnej z przyjętymi normami artykulacji i prozodyzacji* [Skorek 2001, s. 82].

Nie da się zaprzeczyć temu, że to poprawna wymowa w dużej mierze determinuje zrozumienie komunikatów ustnych produkowanych przez uczących się języka polskiego jako obcego. Niezależnie od przyjętego podejścia do nauczania fonetyki cudzoziemców (m.in. ilości czasu, jaki się jej poświęca, czy sposobów realizacji założeń fonodydaktycznych[4]) przyjmuje się, że ćwiczenia fonetyczne należy wprowadzać już od pierwszych chwil nauki języka, gdyż *wymowa uczących się na poziomie A1 powinna być – przy niewielkim wysiłku – zrozumiała dla rodzimego użytkownika języka* [*Programy nauczania...* 2011, s. 34]. Na każdym kolejnym poziomie biegłości językowej od uczących się wymaga się coraz więcej, m.in. na poziomie B1 właściwego artykułowania głosek: [y] w opozycji do [i] oraz [e] czy [ę] wobec [ą] [Tamże, s. 98], natomiast od poziomu C1 *wypowiedzi uczących się powinno cechować tempo typowe dla przeciętnego rodzimego użytkownika języka oraz właściwa intonacja wszelkich typów wypowiedzeń* [Tamże, s. 169]. Techniki, jakimi winno się rozwijać kompetencję fonologiczną[5] uczących się, nie doczekały się jeszcze wystarczająco szczegółowego opracowania, jednak ich przykłady odnaleźć można m.in. w *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* [Seretny, Lipińska 2005], podręcznikach autorstwa H. Komorowskiej [1993; 2005], *Wymowie polskiej z ćwiczeniami* [Karczmarczuk 1987; 2012], podręczniku *Szura, szumi i szeleści...* A. Majewskiej-Tworek [2010], *Programach nauczania języka polskiego jako obcego...* [2011] bądź też w poświęconych temu zagadnieniu artykułach naukowych [np. Kubicka 2010; Szpyra-Kozłowska 2013]. Przykładowo w *Programach nauczania...* określono, że na poziomie A1–A2 techniki rozpoznawania dźwięków *to np.: wyszukiwanie powtórzonych wyrazów; rozpoznawanie, czy dwa wyrazy są takie same, czy różne; liczenie powtórzonych wyrazów; wyszukiwanie wyrazu niepasującego do pozostałych; dopasowywanie wyrazu usłyszanego do napisanego* [2011, s. 34]; techniki artykulacyjne to zaś *dryle chóralne i indywidualne (powtarzanie sylab, wyrazów i fraz), głośne odczytywanie fragmentów tekstów oraz recytacje* [Tamże]. Na poziomach B1–B2 dodano powtarzanie lingwołamków, a w przypadku drylów ominięto powtarzanie sylab, natomiast na poziomach C1–C2 zaznaczono, że nie przewiduje się już systematycznego ćwiczenia wymowy, a w razie potrzeby należy uczącym się zapewnić zajęcia wyrównujące z grupą na niższym poziomie.

[4] Fonodydaktykę uznać można za dyscyplinę językoznawstwa stosowanego łączącą osiągnięcia różnych nauk ogólnych czy ich dziedzin, m.in. fonetyki artykulacyjnej, fonetyki korektywnej, glottodydaktyki, lingwistyki kontrastywnej, psycholingwistyki czy neurolingwistyki. Por. Szpyra-Kozłowska 2013.

[5] Według ESOKJ to *znajomość systemu fonologicznego i umiejętność rozróżniania i wypowiadania dźwięków mowy, która umożliwia właściwe, niezaburzające komunikacji posługiwanie się językiem* [*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* 2003, s. 105].

Wobec powyższego oczywiste jest, że nauczyciele języków obcych często zobligowani są do tego, by samodzielnie konstruować ćwiczenia fonetyczne dostosowane do potrzeb określonego uczącego się lub całej grupy, ponieważ dostępne na rynku wydawniczym publikacje nie zaspokajają wszystkich potrzeb w tym zakresie. Uznano więc za istotne przyjrzenie się tym publikacjom, które proponują konkretne rozwiązania, a tym samym mają na celu wspomóc lektorów w codziennej pracy zawodowej. Chcąc sprawdzić, które techniki nauczania fonicznego podsystemu polszczyzny są najczęściej wybierane przez lektorów[6], poddano analizie dziesięć podręczników, w tym pięć podręczników specjalistycznych służących nauczaniu fonetyki języka polskiego jako obcego (jedyne dostępne na polskim rynku wydawniczym lub w bibliotekach): *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców* [Majewska-Tworek 2010, dalej MT], *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców, cz. I – Fonetyka (z ćwiczeniami wymowy)* [Cienkowski 1998, dalej: CW], *Wymowa polska z ćwiczeniami* [Karczmarczuk 2012, dalej: BK], *Posłuchaj, jak mówię* [Madelska 2010, dalej: LM], *Głoski polskie. Przewodnik do kasety magnetowidowej* [Tambor, Cudak 1993, dalej: TC][7], a także pięć podręczników kursowych na poziom biegłości A w skali ESOKJ (losowo wybranych spośród najczęściej polecanych przez aktywnych lektorów języka polskiego jako obcego pracujących w KLSiK UŁ oraz SJPdC w Łodzi): *Hurra!!! Po polsku 1*[8] [Małolepsza, Szymkiewicz 2005a; 2005b, dalej H1], *Hurra!!! Po polsku 2* [Burkat, Jasińska 2007, dalej: H2], *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących* [Janowska, Pastuchowa 1999, dalej: DD], *Start 1* [Dembińska, Małyska 2010, dalej: S1], *Polski jest COOL* [Piotrowska-Rola, Porębska 2012, dalej: PJC][9]. Ze względu na znaczną liczbę rozpatrywanych parametrów zebrane dane przedstawiono w ujęciu tabelarycznym, a w części opisowej tekstu skupiono się tylko na najważniejszych wnioskach i przykładach.

[6] Można założyć, że istnieje pewna ograniczona analogia pomiędzy doborem określonych technik nauczania przez autorów podręczników a stosowaniem tych technik i tworzeniem własnych na ich wzór przez nauczycieli korzystających z określonych publikacji.

[7] W 2012 roku pojawiło się opracowanie *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* autorstwa J. Tambor i M. Maciołka, jednak ze względu na niewielki nakład nie jest ono dostępne w żadnej z łódzkich bibliotek (nawet Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego), nie można go również nigdzie kupić. Z recenzji M. Czempki-Wewióry, zamieszczonej na stronie Stowarzyszenia „Bristol", jasno wynika jednak, że jest to pozycja ciekawa, godna przejrzenia i polecenia.

[8] Łącznie z podręcznikiem nauczyciela [Małopelsza, Szymkiewicz 2005b].

[9] Przeanalizowano również inne podręczniki kursowe, np. *Hurra!!! Po polsku* 3 [Burkat, Jasińska, Małolepsza, Szymkiewicz 2009, dalej: H3], jednak mimo że jest to publikacja przeznaczona do nauki cudzoziemców na poziomie B1, wśród ćwiczeń z osiemnastu lekcji w H3 nie znaleziono żadnych ćwiczeń fonetycznych.

Jak wyżej wspomniano, przeanalizowane podręczniki do nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego to jedyne ogólnodostępne kompendia wiedzy (dalej: K) odnoszące się do fonicznego podsystemu polszczyzny. Funkcjonują jako swoiste vademecum, dlatego poziom grupy docelowej nie jest w nich określany jednoznacznie, zazwyczaj autorzy postulują dostosowywanie zawartego w nich materiału dydaktycznego do potrzeb indywidualnych uczących się bądź całych grup – stąd też zwykle we wstępach można odnaleźć informacje, iż należy z nich korzystać przy wsparciu lektora[10]. Ponadto są to jednocześnie publikacje, które służyć mają samym nauczycielom języka polskiego jako obcego, gdyż omawiają strategie czy sposoby nauczania wymowy lub/i słuchu mownego, proponując albo konkretne ćwiczenia, albo na przykład teksty kultury, na których podstawie lektor samodzielnie może stworzyć dowolne zadanie. Warto dodać, że w MT stosowana terminologia jest upraszczana (co oczywiście nie dotyczy części przeznaczonej dla lektorów), natomiast w CW terminologię określić należy jako *stricte* językoznawczą. Pozostałe kompendia również stosują terminologię językoznawczą, lecz nie sposób zaprzeczyć, że przekazują wiedzę w sposób przystępny[11]. Językiem wszystkich tych publikacji jest polszczyzna, jedynie TC wprowadza język angielski jako język medium, a w LM można odnaleźć pojedyncze przykłady z innych języków, np. angielskiego czy niemieckiego.

Wszystkie przeanalizowane podręczniki kursowe, w których odnaleziono elementy fonodydaktyki, przeznaczone są dla poziomu A (od A0 do A2). Skoro to podręczniki kursowe, *ex definitione* żaden z nich nie został przeznaczony do samokształcenia, są też publikowane po polsku[12]. Szkoda, że tylko dwa z nich prezentują ćwiczenia fonetyczne w każdej jednostce lekcyjnej (S1 i PJC) i tylko dwa wprowadzają tzw. lekcję 0., prezentującą alfabet i/lub reguły fonogramiczne (H1 i PJC). Podręczniki z serii *Hurra!!!* proponują 17 (H1) lub 14 (H2) lekcji, w których zamieszczone są ćwiczenia fonetyczne, DD zaś tylko 20 na 94 lekcje. Podręczniki kursowe nie stosują zazwyczaj żadnej terminologii językoznawczej[13], a ich styl określić można jako praktyczny, służyć bowiem mają uczącym się za podręczniki podstawowe, wiodące. Styl pozostałych publikacji uznano

[10] Wyjątkiem są MT i CW, lecz o ile w przypadku pierwszej z wymienionych publikacji samokształcenie wydaje się możliwe do zrealizowania za jej pomocą (gdyż do podręcznika dołączona jest płyta z nagraniami, a na końcu publikacji znajduje się klucz do zadań), o tyle druga z nich z pewnością wykracza poza możliwości poznawcze w języku polskim większości cudzoziemców, szczególnie tych, którzy nie osiągnęli poziomu zaawansowanego.

[11] Wyjątkowa pod tym względem jest praca LM, która z terminologii korzysta tylko w części przeznaczonej dla rodziców i lektorów (podręcznik dla studenta to zaś zbiór ćwiczeń o jednorodnej strukturze, opartej na parach minimalnych i wspomaganej ilustracjami).

[12] DD z rzadka stosuje język angielski, np. *czas przyszły – future*, a H1 łacinę, np. *czas przyszły – futurum*.

[13] Wyjątek stanowi seria *Hurra!!!*, wymagając podstaw typu *spółgłoska*, *samogłoska*.

za teoretyczno-praktyczny, gdyż odnosząc się tylko do jednej płaszczyzny języka, wprowadzają opis określonych zagadnień, stosują różne środki dydaktyczne, niewymagane – a nawet niewskazane – w podręcznikach kursowych, rozwijających wszystkie subkomponenty komunikacyjnych kompetencji językowych [patrz: *ESOKJ*]. Należy podkreślić, że podręczniki BK oraz CW można też zaklasyfikować jako teoretyczne[14].

TAB. 1. CHARAKTERYSTYKA PODRĘCZNIKÓW

Kryteria opisu	TC 1993	MT 2010	CW 1998	BK 2012	LM 2010	H1 2005	H2 2007	DD 1999	S1 2010	PJC 2012
Podręcznik do nauczania fonetyki jpjo	+	+	+	+	+					
Podręcznik kursowy (liczba lekcji z elementami fonodydaktyki)						+ 17/20 l. 0	+ 14/20	+ 20/94	+ 10/10	+ 24/24 l.0
Do stosowania: – przy wsparciu lektora – do samokształcenia	+	+ +	+ +	+	+	+	+	+	+	+
Język publikacji: – polski – inny, np. angielski	+ +	+	+	+	+ +	+ (+)	+	+ (+)	+	+
Poziom grupy docelowej (wg ESOKJ)	K	K	K	K	K	A1	A2	A	A0	A1
Użycie terminologii: – językoznawczej – uproszczonej – brak	+	+	+	+	(+) +	+	+	+	+	+
Styl publikacji: – teoretyczny – praktyczny – teoretyczno-praktyczny	+	+	+ (+)*	+ (+)	+	+	+	+	+	+

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

[14] BK jest publikacją przeznaczoną dla lektorów języka polskiego jako obcego czy logopedów, nie zaś dla uczących się; opisuje metody nauczania wymowy czy prezentuje klasyfikacje polskich głosek. Jego pragmatyczny aspekt jest jednak nieprzeceniony, ponieważ m.in. proponuje materiał dydaktyczny, który może służyć do przygotowywania potrzebnych ćwiczeń, dostosowanych do różnorodnych potrzeb uczących się polszczyzny w kraju i za granicą. CW można zaś uznać za akademicki podręcznik, szczegółowo omawiający fonetykę języka polskiego. Jedyną praktyczną częścią publikacji jest ostatni rozdział, zatytułowany *Wybór kontrastowych ćwiczeń wymowy*, zestawiający pary minimalne.

* Znak (+) oznacza występowanie cechy w stopniu niewystarczającym do jej rzetelnego określenia.

W różnym stopniu uwidacznia się w analizowanych pracach zasada łączenia nauki fonetyki z innymi podsystemami języka. Odniesienia do podsystemu graficznego dotyczące choćby alfabetu czy podstawowych reguł fonogramicznych cechują wszystkie publikacje, natomiast korelacje z podsystemem gramatycznym znaleźć można jedynie w TC i MT, a z podsystemem leksykalnym wyłącznie w ostatniej z wymienionych publikacji (np. ćwiczenia konkretnej głoski za pomocą tematycznie uporządkowanej leksyki). Odwoływanie się do terminologii czy zasad wymowy charakterystycznych dla wybranego języka obcego (np. angielskiego, francuskiego) w wąskim stopniu wykorzystywali autorzy trzech podręczników kursowych (H1, DD, PJC), a w szerokim dwóch podręczników specjalistycznych (CW, LM). Prezentacja materiału fonodydaktycznego w jednym podręczniku kursowym (PJC) oraz wszystkich specjalistycznych wsparta jest transkrypcją: albo *Międzynarodowym alfabetem fonetycznym* (dalej: MAF) – TC, MT, CW, LM, PJC, albo *Slawistycznym alfabetem fonetycznym* (dalej: SAF) – TC, MT, CW, BK[15]. W podręcznikach stosowano cztery rodzaje środków dydaktycznych: wizualne[16] (wszystkie podręczniki[17]), audytywne[18] (wszystkie oprócz CW), audiowizualne[19] (LM, TC) oraz manipulacyjne[20] (MT, BK, LM), a także zaproponowano różne rodzaje form pracy: indywidualną (wszystkie analizowane publikacje) i zbiorową (w parach, podgrupach, całą grupą) – potencjalnie wszystkie podręczniki oprócz CW mogą być przez lektorów wykorzystywane do ćwiczeń grupowych. Podawanie instrukcji fonetycznych charakteryzuje niemal wszystkie podręczniki specjalistyczne (bez LM), S1 oraz H1 (patrz: podręcznik nauczyciela).

[15] Bardzo często są one uproszczone lub zmodyfikowane, dostosowane przez autorów podręczników do potrzeb odbiorców (por. zapis głoski [5] w podręczniku LM czy głoski [*y*] w PJC).

[16] Jako środki wizualne rozumie się m.in.: obrazki, zdjęcia; palatogramy, labiogramy, rentgenogramy; wykresy, schematy, grafy, tabele; zapisane fragmenty poezji i prozy.

[17] W podręczniku S1 nie ma środków wizualnych służących wyjaśnieniu samej wymowy, lecz można odnaleźć obrazki odsyłające do desygnatów, co pozwala zrozumieć znaczenie wyrazów użytych w ćwiczeniach fonetycznych.

[18] Przykładowe środki audytywne to nagrania (płyty CD, kasety VHS), piosenki, wzorcowa wymowa podawana przez lektora, czyli wszelkie pomoce angażujące zmysł słuchu.

[19] Środki audiowizualne angażują zarówno zmysł wzroku, jak i słuchu. Ich przykładem może być film będący częścią publikacji L. Madelskiej.

[20] Środki manipulacyjne to m.in. patyczki czy lusterka, a więc takie pomoce, które wymagają bezpośrednich działań motorycznych czy to ze strony nauczyciela, czy samych uczących się.

TAB. 2. SPOSOBY PREZENTACJI ZAGADNIEŃ

Kryteria opisu	TC 1993	MT 2010	CW 1998	BK 2012	LM 2010	H1 2005	H2 2007	DD 1999	S1 2010	PJC 2012
Przykłady:										
– polska ortografia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
– MAF	+	+	+		+					+
– SAF	+	+	+	+						
Odniesienia do podsystemów języka:										
– graficznego	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
– gramatycznego	+	+								
– leksykalnego		+								
Odniesienia do obcych systemów/ terminologii			+		+	(+)		+		+
Środki dydaktyczne:										
– wizualne (np. palatogramy, schematy, grafy)	+	+	+	+	+	+	+	+	(+)	+
– audytywne (nagrania)	+	+		+	+	+	+	+	+	+
– audiowizualne (np. film)	+				+					
– manipulacyjne (np. patyczki, lusterka)		+		+	+					
Formy pracy:										
– indywidualna	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
– zbiorowa	+	+		+	+	+	+	+	+	+
Instrukcje fonetyczne (opis artykulacji itp.)	+	+	+	+		+			+	

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

Najistotniejszym celem pracy było przyjrzenie się konkretnym typom ćwiczeń fonetycznych, które wykorzystywane są w analizowanych podręcznikach. Założono bowiem, że stosowanie ich przez autorów publikacji jest wyrazem potwierdzenia ich skuteczności w procesie kształcenia kompetencji fonologicznej uczących się języka polskiego jako obcego. Ponadto logiczna wydaje się teza, jakoby ich obecność w publikacjach miała wpływ na korzystających z nich lektorów, którzy w sytuacji braku odpowiedniego ćwiczenia, przez analogię do znanych sobie technik, będą samodzielnie konstruować kolejne ćwiczenia fonetyczne.

Ustalono, że w analizowanych publikacjach skorzystano z 59 różnych typów ćwiczeń fonetycznych, rozwijających zarówno słuch mowny, jak i artykulację. Zdefiniowanie ich bywało dość kłopotliwe między innymi dlatego, że autorzy podręczników traktowali czasem dane ćwiczenie jako fonetyczne, choć odnosiło się ono do innej umiejętności (choćby nazywanie przedmiotów, tradycyjnie uznawane za ćwiczenie leksykalne) czy nawet sprawności językowej (np. dyktanda albo zaznaczanie usłyszanej informacji w H2[21], któ-

[21] W H2 oznaczono je jako ćwiczenie wymowy.

re raczej uznawane jest za ćwiczenie rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu), bądź też jedną technikę opisywali lub rozwijali w wieloraki, niekiedy mniej konwencjonalny sposób – w obrębie jednej publikacji albo w różnych (por. podnoszenie kartki z odpowiednimi głoskami/sylabami/wyrazami; kolorem/numerem oznaczającym wybrany wyraz w MT bądź uzupełnianie wyrazów/zdań/dialogów literami/sylabami/wyrazami ze słuchu – występujące w różnych konfiguracjach w MT, H1, H2, S1)[22]. Proponowane ćwiczenia podzielić można na dwa główne typy: percepcyjne (m.in. określanie emocji nadawcy; zaznaczanie usłyszanej głoski) i artykulacyjne (imitacje[23]; łamańce językowe itp.). Wśród nich wyróżnić można zaś ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy (mówienie w jak najszybszym tempie; podkreślanie wyrazów z określonymi głoskami) oraz prozodyczne (zaznaczanie intonacji, np. poprzez rysowanie linii intonacyjnej; wypowiadanie zdań z określoną intencją/emocją). Należy w tym miejscu zaznaczyć, że niektóre techniki (jeśli nie większość) równolegle mogłyby być uznane za ćwiczenia artykulacyjne i percepcyjne bądź odnoszące się do segmentalnej i suprasegmentalnej płaszczyzny języka, a nawet łączące wszystkie cztery typy (np. śpiewanie czy recytowanie)[24]. Dlatego decyzję podczas kwalifikacji typów ćwiczeń podejmowano albo uwzględniając typ adnotacji dotyczący ćwiczenia (zapisany w podręczniku), albo arbitralnie, sugerując się typem publikacji czy wcześniejszymi wskazówkami metodycznymi podanymi przez autorów[25] (które mogły sugerować zakładany prymarny cel zadania[26]).

Nie budzi zdziwienia fakt, że spośród wszystkich omawianych publikacji największą różnorodność w zakresie typów ćwiczeń prezentuje MT (41). Techniki zaznaczone przy BK to zarówno takie typy ćwiczeń, jakie zostały w publikacji pokazane wprost, np. uzupełnianie tekstów literami [Karczmar-

[22] Takie techniki łączono w jedną dużą grupę, aby nie mnożyć niepotrzebnie danych w tabeli i jednocześnie ukazać ich symetrię czy bliskość celów metodycznych.

[23] Imitacje oznaczają ćwiczenia, w których uczący się mają za zadanie powtórzyć dźwięk mowy, sylabę, wyraz, frazę lub zdanie (z właściwą artykulacją głosek/akcentem/intonacją).

[24] We wszystkich ćwiczeniach wymowy trzeba wziąć pod uwagę, że jednocześnie ćwiczą one słuch mowny, skoro uczeń ma bowiem coś powtórzyć, najpierw musi to usłyszeć. Ćwiczenia polegające na imitacji uznaje się zwykle za artykulacyjne i tak też określane są w niniejszej pracy.

[25] W wielu sytuacjach liczono jednak podwójnie, szczególnie jeśli polecenie było dwudzielne, np. autor najpierw zwracał uwagę na odpowiednie zdekodowanie tekstu, a następnie powtórzenie go [np. w PJC 2012, s. 13].

[26] W niektórych podręcznikach kursowych ćwiczenia fonetyczne są odpowiednio zaznaczane, np. w H1 nad poszczególnymi ćwiczeniami widnieje słowo *Wymowa*, a w PJC ćwiczenia wymowy stanowią osobne części na końcu każdej lekcji – wspólnie oznaczone jako *WYMOWA. Zastanawia fakt, że np. w spisie treści H2 w ogóle nie zaznaczono, że podręcznik zawiera także ćwiczenia fonetyczne.

czuk 2012, s. 183], jak i te, które autorka jedynie opisała, sugerując ich skuteczność. W przypadku LM większość typów ćwiczeń jest potencjalnie możliwa do przeprowadzenia, lecz praktycznie rzecz ujmując, sam podręcznik to tylko zbiór ćwiczeń opartych na paronimach (wybór z dwóch lub trzech, słuchanie kierowane)[27]. TC operuje przede wszystkim imitacjami i odczytywaniem, a CW odnosi się do możliwych zadań opartych na paronimach. Podręczniki kursowe liczą odpowiednio: PJC – 18 typów ćwiczeń, H1 – 14, H2 – 8, S1 – 7, DD – 4. Nie zawsze rozmaitość technik przekłada się na liczbę ćwiczeń, o czym świadczy choćby to, że PJC jest podręcznikiem najbardziej rozwiniętym ze względu na liczbę ćwiczeń (222), wplatanie ich w każdą jednostkę lekcyjną, uwzględnianie ćwiczeń prozodycznych (zwykle ignorowanych) i odnoszenie się do najbardziej zróżnicowanego materiału fonodydaktycznego[28], jednak korzysta tylko z 18 różnych technik (np. imitacji, odczytywania, słuchania kierowanego, łamańców językowych, pisania ze słuchu). W porównaniu z pozostałymi podręcznikami kursowymi PJC uznać można za wyjątkowo bogaty pod względem liczby technik, jednak po zestawieniu ich z wielością ćwiczeń w publikacji można odnieść wrażenie, że nieustannie korzystano z imitacji, odczytywania bądź standardowych ćwiczeń opartych na paronimach.

Nie ulega wątpliwości, że *differentia specifica* publikacji dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego pod względem ćwiczeń fonetycznych jest występowanie w nich ćwiczeń opartych na paronimach[29] (wyjątek – S1). Także ćwiczenia w głośnym czytaniu/odczytywaniu/recytowaniu rozmaitych tekstów kultury, np. wierszy (w tym przeznaczonych dla dzieci), zagadek i dialogów są inspiracją dla niemal wszystkich analizowanych podręczników (wyjątek stanowi LM, któremu przyświeca nieco inny cel dydaktyczny i z tego powodu nie ma w nim także imitacji, choć nietrudno sobie wyobrazić przeprowadzenie ćwiczeń imitacyjnych na bazie podręcznika studenta). Imitacje nie występują też w CW, choć i tu – na podstawie spisu par minimalnych – można teoretycznie zakładać ich przeprowadzanie. Dziwi natomiast nieco brak tej formy w H2. Niektóre typy ćwiczeń są charakterystyczne tylko dla jednej publikacji, np. MT podaje przykład *głuchego telefonu* (choć raczej jest to *spocone dyktando* [Pelc 1997]) czy tworzenia listy

[27] Dlatego pozostałe techniki wzięte są w tabeli w nawias.

[28] Sprawdzenie materiału fonodydaktycznego w analizowanych podręcznikach wydaje się niezwykle ciekawym problemem badawczym, rzucającym dodatkowe światło na wnioski zaproponowane w niniejszym artykule. Niestety dozwolona objętość tekstu nie pozwala na włączenie do tekstu tego rodzaju informacji. Komparatywne ich zestawienie będzie więc celem innego artykułu.

[29] Paronimy są podstawą na przykład takich technik, jak: wybór z dwu/trzech wyrazów/zdań, takie same – różne, podaj numer, liczenie powtórzeń itd.

miejsc trudnych wynotowanych z tekstów, a BK sugeruje dzielenie wyrazów na głoski i litery. Najmniej typów zadań, po cztery, wykorzystano w DD, a także w teoretycznym CW.

Ciekawe wydało się prześledzenie liczby ćwiczeń fonetycznych, które pojawiły się w analizowanych publikacjach, przy uwzględnieniu podziału na ćwiczenia wymowy *versus* ćwiczenia słuchu mownego oraz ćwiczenia dotyczące dźwięków mowy *versus* ćwiczenia prozodyczne. Uzyskanie tego typu informacji okazało się niezwykle trudne, tym bardziej że zróżnicowany charakter poszczególnych publikacji powodował problemy metodologiczne związane z porównywaniem wyników i wnioskowaniem. Podjęta próba przyniosła jednakże kilka ciekawych konkluzji, które warto przedstawić. Jedynym spośród pięciu podręczników specjalistycznych, w którym znajdują się różnego typu ćwiczenia fonetyczne *sensu stricto*, jest podręcznik A. Majewskiej-Tworek. Obliczono, że autorka zaproponowała 122[30] ćwiczenia wymowy i 72 ćwiczenia słuchu mownego, z których 177 dotyczyło głosek polskich, a 43 odnosiły się do prozodii[31]. Podobnego rodzaju dane uzyskano po przebadaniu podręczników kursowych, przy czym przyznać trzeba, że materiał fonodydaktyczny rozkłada się w nich wyjątkowo nierównomiernie. Najwięcej ćwiczeń fonetycznych odnotowano w H1 – łącznie 62 polecenia, z których 58 dotyczyło wymowy, 4 słuchu mownego, 57 dźwięków mowy, a 5 prozodii[32]. W PJC odnaleziono 222 ćwiczenia, z których 149 odnosi się do wymowy, a 77 do słuchu mownego – przy czym 176 dotyczy dźwięków mowy, a tylko 11 prozodii[33]. Kolejnym pod względem liczby ćwiczeń jest podręcznik DD, z którego wynotowano 28 ćwiczeń fonetycznych, jednak wszystkie one służyły rozwijaniu wymowy pod kątem artykulacji poszcze-

[30] W przypadku sprawdzania poszczególnych ćwiczeń dane zliczano dla każdego podpunktu, stąd liczba poszczególnych ćwiczeń w określonych kategoriach nie zgadza się z ogólną liczbą wszystkich ćwiczeń w podręczniku (w sumie 48 i 77 oznaczono w dwu częściach podręcznika).

[31] Wiele ćwiczeń dotyczyło jednocześnie wymowy głosek oraz elementów prozodycznych, co było podkreślane przez autorkę w poleceniu, np. *Proszę słuchać i powtarzać. Proszę zadbać o właściwe tempo i intonację…* [Majewska-Tworek 2010, s. 50]. W takich sytuacjach wyjątkowo liczono to ćwiczenie jako ćwiczenie wymowy, dotyczące dźwięków mowy i zarazem prozodyczne. Dlatego też sumowanie liczb poszczególnych typów ćwiczeń m.in. w przypadku MT nie daje tego samego wyniku.

[32] Dodać można do nich jeszcze pojedyncze ćwiczenia rozwijające według podręcznika sprawność słuchania ze zrozumieniem, ponieważ chociaż zostały one przez autorki podręcznika oznaczone jako trenujące wspomnianą sprawność, tak naprawdę służą rozwijaniu kompetencji fonologicznej (por. ćw. 2a w lekcji 0. w H1, w którym należy zaznaczyć akcent).

[33] Trzeba jednak przyznać, że akurat w tym podręczniku w początkowych lekcjach słuch mowny odgrywa znaczącą rolę (ćwiczeń percepcyjnych jest znacznie więcej niż ćwiczeń artykulacyjnych).

gólnych głosek. W podręczniku H2 znaleziono 16 ćwiczeń: 11 (+2)[34] trenujących prawidłową wymowę i 5 rozwijających percepcję, wśród nich 6 dotyczyło polskich głosek, a 10 prozodii. Jest to sytuacja wyjątkowa, gdyż to jedyny podręcznik, w którym widać większy nacisk położony na elementy prozodyczne polszczyzny – co prawdopodobnie związane jest z założeniem, że dopiero po opanowaniu elementów segmentalnych należy przejść do suprasegmentalnych (co nie jest prawdą).

Pozostałe podręczniki trudno scharakteryzować w powyższy sposób, zliczając poszczególne typy ćwiczeń. Podręcznik LM to zestaw około 200 plansz[35] do ćwiczeń, które można wykorzystać na rozmaite sposoby, np. proponując uczącym się wskazywanie obrazka ilustrującego podane przez lektora słowo (ćwiczenie słuchu mownego), powtarzanie słów za lektorem czy wypowiadanie wybranego słowa z pary minimalnej, które ma odgadnąć lektor (ćwiczenie wymowy), zadania mogą dotyczyć pojedynczych słów zawierających określoną głoskę trudną (np. *łuski – wózki*) lub też odnosić się do prozodii, choćby przez homonimię tekstową (np. *na trawienie – na trawie nie*). Pary kontrastowe przedstawia również CW, jednak autor je tylko wymienia, zaznaczając, że mogą one służyć zarówno do ćwiczeń wymowy, jak i ćwiczeń w głośnym czytaniu lub dyktand [Cienkowski 1988, s. 3]. Publikacji B. Karczmarczuk w ogóle nie da się ująć w tak zarysowanych ramach, ponieważ jest to w gruncie rzeczy metodyka nauczania fonetyki języka polskiego jako obcego. Co prawda część VIII podręcznika, zatytułowana *Ćwiczenia artykulacyjne* (158 stron), wsparta ścieżką dźwiękową, prezentuje zróżnicowany materiał dydaktyczny, jednak trudno byłoby przeliczyć to na odpowiednie ćwiczenia. Nie ma wątpliwości co do tego, że jest to zbiór ćwiczeń (przykładowo wierszyków, logatomów czy tekstów do uzupełnienia odpowiednimi literami), lecz granice między odrębnymi zadaniami są niekiedy zatarte, gdyż publikacja nie jest skierowana do uczących się, ale do lektorów – wobec czego pojawiają się w tej części również szeroko zakrojone instrukcje fonetyczne, palatogramy czy zestawy wyrazów z poszczególnymi głoskami w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, czyli nie zawsze gotowe ćwiczenia, a również materiał fonodydaktyczny służący do ich przygotowania/dalszego rozwijania. Podobnej analizie wymyka się program edukacyjny TC, służący ćwiczeniom dyskryminującym polskie dźwięki mowy oraz nauce ich

[34] W podręczniku znaleziono dwa nieoznaczone ćwiczenia fonetyczne.

[35] Według autorki: *W podręczniku zebrano kilkaset par minimalnych; do ponad dwustu z nich opracowano ilustracje, ułatwiające pracę z obcokrajowcami oraz z dziećmi, które nie opanowały jeszcze nauki pisania* [Madelska 2010, s. 9]. Wobec tego nie zliczano samodzielnie wszystkich wyrazów służących ćwiczeniom, uznano powyższe słowa za wystarczające i wiążące.

artykulacji. Można uznać, że to około dwugodzinny przegląd polskich głosek, pozwalający na zaobserwowanie ułożenia widocznych narządów mowy podczas produkcji poszczególnych głosek, wzbogacony palatogramami objaśniającymi układ pozostałych narządów mowy biorących udział w artykulacji oraz zapisanymi instrukcjami fonetycznymi i – co oczywiste – wsparty odpowiednim dźwiękiem[36].

Właściwie w żadnym z podręczników, szczególnie kursowych, nie znaleziono *explicite* informacji dotyczącej stosowanych metod nauczania fonetyki. Decyzje dotyczące określenia prac pod tym względem zostały więc podjęte arbitralnie na podstawie stosowanych przez autorów technik nauczania[37]. W opracowaniach glottodydaktycznych można spotkać się z różnymi metodami nauczania wymowy obcokrajowców, są różne klasyfikacje, a nawet różne ich definicje [por. Komorowska 2005; Seretny, Lipińska 2005; Gajos 2010; Karczmarczuk 1987; 2012]. Najczęściej wymienia się metodę artykulacyjną (podawanie instrukcji fonetycznych, np. objaśnianie miejsca oraz sposobu artykulacji danego dźwięku), audytywną (nauczanie wymowy poprzez imitację), werbo-tonalną (nacisk na prozodię języka i ćwiczenia umiejętności percepcyjnych) i kontrastywną (porównywanie systemów fonicznych co najmniej dwu języków – ojczystego i obcego/drugiego)[38]. Co było do przewidzenia, najczęściej stosowana była metoda audytywna (wszystkie publikacje oprócz CW), następnie metoda artykulacyjna (wszystkie kompendia oraz H1) oraz tzw. procedura par minimalnych (wszystkie prace prócz S1). Metoda kontrastywna została wykorzystana w różnym zakresie przez TC, CW i LM, procedurę skojarzeniowo-ruchową odnaleźć można w MT i LM, metoda werbo-tonalna w czystej postaci nie pojawia się zaś nigdzie, jej elementy dostrzec można ewentualnie w samym proponowaniu ćwiczeń prozodycznych przez LM i BK (w częściach teoretycznych publikacji autorki odnoszą się również do prozodii języka) bądź też w H2, w którym liczba ćwiczeń odnoszących się do podsystemu prozodycznego polszczyzny jest większa niż tych dotyczących dźwięków mowy.

Niewątpliwie typy ćwiczeń odnalezione w przeanalizowanych publikacjach nie są jedynymi, z których można korzystać podczas nauki fonetyki cudzoziemców (żadna publikacja nie wykorzystała np. domina fonetycznego

[36] Z rzadka pojawiają się np. wierszyki – s. 2. w przewodniku, ok. 0:06:22 na taśmie.

[37] Dlatego też nie uwzględnia się tych danych w zestawieniu tabelarycznym.

[38] Badacze do tych czterech podstawowych metod dodają często jeszcze inne, np. M. Gajos uznaje też tzw. procedurę par minimalnych i procedurę skojarzeniowo-ruchową, a więc szerokie wykorzystanie paronimów w nauczaniu wymowy czy też asocjacyjne odnoszenie się podczas nauczania choćby do zapisu czy znaczenia wyrazów. Można się z takim podejściem zgodzić, przykładowo użycie paronimów w ćwiczeniach fonetycznych może być bowiem bardzo różnorodne (por. technika numeru, powtórzonego wyrazu, takie same – różne, wybór z dwóch/trzech itd.).

czy binga). Należy jednak wziąć pod uwagę, że autorzy podręczników kursowych musieli skupić się na technikach w ich opinii najskuteczniejszych (ze względu na uniwersalny charakter publikacji, zawierającej ćwiczenia doskonalące wszelkie umiejętności i sprawności językowe), natomiast autorzy vademecum dostosowywali techniki do prymarnych założeń i celów metodycznych swoich prac, stąd np. w LM nie znajdziemy piosenek czy zaznaczania akcentu. Nie ulega natomiast wątpliwości, że analiza wykazała niedostatki technik nauczania wymowy w niemal wszystkich podręcznikach kursowych (wyjątek stanowi PJC i częściowo H1, S1 – choć powtarzalność technik jest w nich ewidentna[39]). We wszystkich pracach główny nacisk kładziono na ćwiczenia głosek, elementy suprasegmentalne natomiast traktowano pobieżnie – często w ogóle nie występowały. Szczególnie znaczący jest brak jakichkolwiek ćwiczeń fonetycznych w H3, choć dostępne metodyki nauczania i *Programy nauczania...* [2011] wyraźnie wskazują obowiązek trenowania wymowy do końca poziomu B, a potem według indywidualnych potrzeb. Publikacje specjalistyczne pokazują zaś, że współcześnie coraz więcej uwagi poświęca się słuchowi mownemu, szanując jego rolę w opanowywaniu artykulacji głosek obcych (szczególnie TC, LM, MT). Podręcznik A. Majewskiej-Tworek jest wyjątkowym przykładem zestawu ćwiczeń przygotowanych dla cudzoziemców z rozmaitymi problemami fonetycznymi, z uwzględnieniem indywidualizacji nauczania, zasady łączenia teorii z praktyką czy integracji nauczania podsystemów języka.

Liczba 59 typów ćwiczeń fonetycznych, które odnaleziono w przeanalizowanych publikacjach, jest dość imponująca[40]. Większość z nich wprowadzają dwa podręczniki specjalistyczne: MT i BK, podręczniki kursowe korzystają zwykle ze standardowych form pracy (choć PJC i H1/H2 urozmaicają nauczanie mniej typowymi zadaniami). Jednakże przyznać trzeba, że wciąż brakuje ciekawych, mniej konwencjonalnych w swym podejściu, prac specjalistycznych służących rozwijaniu kompetencji fonologicznej uczących się języka polskiego jako obcego. Szczególnie zaś niepokoi ignorowanie bądź ograni-

[39] Nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, że to błąd metodyczny. Dzięki powtarzalności uczący się lepiej rozumieją cel i formę ćwiczenia, wobec czego szybciej i dokładniej wykonują polecenie.

[40] Szczególnie jeśli skontrastuje się ją ze wspomnianymi na początku artykułu pięcioma technikami trenującymi umiejętności percepcyjne i czterema usprawniającymi artykulację zaproponowanymi przez autorów *Programów nauczania...* [2011] (metodyka nauczania autorstwa A. Seretny i E. Lipińskiej przedstawia siedem technik służących rozpoznawaniu dźwięków mowy i siedem artykulacyjnych). Bez wątpienia publikacje te prezentują tylko wybrane przykłady technik (co zastrzegają sobie autorzy), lecz nie da się zaprzeczyć, że wpływają one na lektorów języka polskiego jako obcego, szczególnie tych młodych, niedoświadczonych, szukających w literaturze przedmiotu konkretnych wskazówek i rozwiązań.

czanie do minimum zagadnień fonetycznych przez podręczniki podstawowe (przede wszystkim w zakresie ćwiczeń prozodycznych i słuchu mownego). Także nieustanne korzystanie z technik wykorzystujących paronimy, niezwykle skutecznych, lecz i nielubianych przez uczących się ze względu na wysoki stopień trudności oraz powtarzalność i monotonię, a niewprowadzanie ćwiczeń uwzględniających podejście komunikacyjne (pokazujących rzeczywiste zakłócenia komunikacyjne i potencjalne problemy z nich wynikające) budzi wątpliwości i pozwala postulować potrzebę ustawicznego rozwijania fonodydaktyki oraz uwzględniania jej osiągnięć zarówno w codziennej pracy zawodowej, jak i podczas opracowywania kolejnych podręczników.

TAB. 3. TYPY ĆWICZEŃ FONETYCZZNYCH

Typy ćwiczeń fonetycznych / Tytuł, autor (rok wydania)	TC 1993	MT 2010	CW 1998	BK 2012	LM 2010	H1 2005	H2 2007	DD 1999	S1 2010	PJC 2012
– imitacja (za nauczycielem, nagraniem)	+	+		+		+		+	+	+
– odpowiadanie na pytania (dbając o wymowę)		+								
– mówienie z pamięci/opowiadanie		+		+						
– nazywanie przedmiotów/obrazków		+								
– łamańce językowe		+		+		+			+	+
– odgrywanie dialogów/scenek itp.		+				+				
– słuchanie kierowane (z wykonywaniem poleceń)	(+)	+			+	+			+	+
– głośne czytanie/odczytywanie (wierszy, zagadek itd.)	+	+	(+)	+		+	+	+	+	+
– czytanie synchroniczne z lektorem	(+)	+								
– czytanie/mówienie w jak najszybszym tempie		+		+		+				
– odczytywanie tekstów w określonym stylu (dziennikarskim)		+								
– pisanie/notowanie ze słuchu		+				+			+	+
– dyktando		+	(+)							
– *głuchy telefon* vel *spocone dyktando*		+								
– zapisywanie wymowy (w sposób uproszczony)		+								
– podawanie G[1] kryjącej się pod określonym grafemem		+								
– uzupełnianie W/Z/D L/S/W bądź interpunkcją ze słuchu		+				+	+		+	+
– uzupełnianie tabeli W ze słuchu		+								+
– uzupełnianie tabeli W zawierającymi określone G		+								+
– samodzielne uzupełnianie literami				+		+				
– zaznaczanie akcentu wyrazowego				+					+	
– zaznaczanie intonacji (rysowanie linii)				+						+
– zaznaczanie usłyszanej informacji (w tym np. G w tabeli)		+					+			+
– określanie emocji nadawcy (wybór)		+					+			
– wypowiadanie Z z określoną intencją/emocją		+				+	+			
– wypowiadanie Z/D/T z określoną/odpowiednią intonacją		+		+		+	+			+
– wypowiadanie W/Z z określonym/odpowiednim akcentem		+		+			+			+
– podkreślanie najmocniej zaakcentowanego W w Z		+								+
– wypowiadanie W, który ma odgadnąć lektor					+					
– paronimy (wybór z dwóch – wyrazy, wyrażenia, zdania)	+	+	+	+	+			(+)		+
– paronimy (wybór z trzech itd. – wyrazy, wyrażenia, zdania)	+	+	+	+	+					+

[1] W miejscach, w których było to możliwe – aby skrócić tabelę – zastosowano następujące oznaczenia: G – głoska, L – litera, S – sylaba, W – wyraz, Z – zdanie, D – dialog, T – tekst.

– zaznaczanie W, którego się nie usłyszało		+								+
– takie same – różne		+					+			+
– zaznaczanie/zapisywanie kolejności usłyszanych W		+				+				
– powtórzony wyraz (zapis numeru)		+								
– podaj numer (pisanie numeru W innego od pozostałych)		+								
– liczenie powtórzeń						+				+
– podkreślanie/wypisywanie W z określonymi G		+								
– powtarzanie logatomów		+		+	(+)					
– powtarzanie W/Z od końca (po S/W)					(+)					
– onomatopeje					(+)					
– szukanie rymów		+			(+)					
– układanie wierszyków					(+)					
– recytowanie	(+)				(+)					
– recytowanie wierszy z podstawionymi logatomami				+						
– rytmizacja, np. poprzez klaskanie					(+)					
– śpiewanie		+				+		(+)		
– śpiewanie piosenek z S		+								
– śpiewanie z wymianą samogłosek na określoną S		+								
– szukanie wyrazów w wyrazach					(+)					
– rozwijanie wyrazów					(+)					
– tworzenie T analogicznych i ich prawidłowa artykulacja		+								
– tworzenie listy miejsc trudnych z T		+								
– tworzenie W poprzez zmienianie L lub kolejności L				+						
– tworzenie wyrazów od ostatnich G podanych słów				+						
– podnoszenie kartki z: G/S/W; kolorem/numerem W		+								
– podawanie wyrazów podstawowych				+						
– dzielenie W na G/L				+						

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

BIBLIOGRAFIA

BURKAT A., JASIŃSKA A., 2007, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.

BURKAT A., JASIŃSKA A., MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2009, *Hurra!!! Po polsku 3*, Kraków.

CIENKOWSKI W., 1988, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, cz. I: *Fonetyka (z ćwiczeniami wymowy)*, Warszawa.

DEMBIŃSKA K., MAŁYSKA A., 2010, *Start 1. Podręcznik do nauki języka polskiego na poziomie A0*, Warszawa.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, przeł. W. Martyniuk, Rada Europy, Warszawa.

GAJOS M., 2010, *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*, Łódź.

Głoski polskie. Kaseta video i przewodnik, 1993, pod kier. J. Tambor i R. Cudaka, Katowice.

JANOWSKA A., PASTUCHOWA M., 1999, *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Katowice–Warszawa.

KARCZMARCZUK B., 1987, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, Lublin.

KARCZMARCZUK B., 2012, *Wymowa polska z ćwiczeniami*, wyd. II uzup., Lublin.

KOMOROWSKA H., 1993, *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Warszawa.

KOMOROWSKA H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.

KUBICKA E., 2010, *Miejsce fonetyki w nauczaniu języka polskiego – teoria a praktyka* [w:] *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, K. Birecka, K. Taczyńska (red.), Toruń, s. 25–31.

KUPISIEWICZ C., 1995, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.

MADELSKA L., 2010, *Posłuchaj, jak mówię (Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli; Film dydaktyczny). Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*, Wiedeń.

MAJEWSKA-TWOREK A., 2010, *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*, Wrocław.

MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2005a, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik studenta*, Kraków.

MAŁOLEPSZA M., SZYMKIEWICZ A., 2005b, *Hurra!!! Po polsku 1. Podręcznik nauczyciela*, Kraków.

Pelc T., 1997, *Teraz polski. Gry i ćwiczenia komunikacyjne. Podręcznik dla nauczycieli języka polskiego jako obcego*, Łódź.

Piotrowska-Rola M., Porębska M., *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, 2012, Lublin.

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2, 2011, I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), Kraków.

Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, W. T. Miodunka (red.), Kraków.

Skorek E. M., 2001, *Oblicza wad wymowy*, Warszawa.

Słownik pedagogiczny, 1992, W. Okoń (red.), Warszawa.

Szpyra-Kozłowska J., 2013, *Sukcesy i porażki fonodydaktyki języka polskiego jako obcego. Uwagi postronnej obserwatorki*, „Poradnik Językowy", z. 2 (701), s. 7–21.

Iwona Dembowska-Wosik
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.04

ZNAKI (NIE TYLKO JĘZYKOWE) W PRZESTRZENI MIEJSKIEJ A NAUCZANIE JPJO

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, nauczanie polskiej kultury, znak, miasto

1. Miasto jako informacja

Miasto jest obecnie przestrzenią życia większości Polaków. W 2012 roku ponad 60% z nas mieszkało w miastach [GUS 2013, s. 194]. Nic więc dziwnego, że problematyka miasta interesuje specjalistów zajmujących się różnorodnymi dziedzinami nauki i sztuki, w tym również nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Jak pisze M. Sobociński, *[m]iasto jako zbiór instytucji, jako ośrodek spajający ludzi (mieszkańców i turystów), jako miejsce spełniające pewne określone funkcje społeczne komunikuje się z ludźmi za pomocą niezliczonej ilości komunikatów* [Sobociński 2007, s. 9]. W swojej rodzimej kulturze uczymy się odczytywać i interpretować te otaczające nas zewsząd komunikaty tak, jak uczymy się rodzimego języka – bezwiednie i często bezrefleksyjnie. Jak twierdzi A. Mozer, *[d]la* użytkownika przestrzeni miejskiej informacją jest z teoretycznego *punktu widzenia dosłownie wszystko, co go w niej otacza* [Mozer 2001, s. 130]. Część tych komunikatów to komunikaty intencjonalne, część zaś – nieintencjonalne, których odbieranie związane jest z hipotezą głoszącą, że *człowiek przekształca każdą percypowaną przez organy zmysłów serię sygnałów, jak gdyby była ona sensownym komunikatem* [Jałowiecki 1980, s. 130].

Bogactwo znaków, jakie odbiera człowiek w kontakcie z przestrzenią miasta, zainteresowało semiologów, którzy dwojako widzą miasto jako system znaków. Niektórzy, jak np. A. J. Greims, uważają miasto za znaczącą całość; inni, w tym

R. Fauque, dopatrują się w nim raczej zbiorów systemów znaczących [Jałowiecki 1980, za: Mozer 2001, s. 130]. Bez względu jednak na przyjętą perspektywę umiejętność interpretowania, rozumienia, a niejednokrotnie także dostrzeżenia znaczących komunikatów w otaczającej przestrzeni miejskiej jest składnikiem kompetencji rodzimego użytkownika języka i kultury, w której dane miasto jest zanurzone.

2. Miasto jako informacja – perspektywa cudzoziemca

Inaczej sytuacja wygląda z punktu widzenia przybysza – cudzoziemca. Z jego perspektywy znaki miasta mogą okazać się mylące i nieczytelne. A przecież dla przybysza z innego kraju miasto jest pierwszą scenerią komunikacji, w której ma on szansę porozumiewać się w obcym dla siebie języku. Stąd pojawia się potrzeba, aby taką osobę do kontaktu z miastem przygotować w procesie nauczania języka obcego i związanej z nim kultury. Chodzi tutaj zarówno o poziom leksyki, gdyż *[t]eksty, które znajdujemy w przestrzeni miejskiej, są ważnym źródłem słownictwa dla zagranicznych turystów* [Rudziński 2013, s. 67], jak i poziom lingwakultury oraz wszystkie poziomy pozajęzykowe, od słabo warunkowanych kulturowo takich jak sygnalizacja świetlna aż po wyrażającą skomplikowane systemy wartości organizację przestrzeni.

3. Klasyfikacje znaków w przestrzeni miejskiej

Aby świadomie kształtować kompetencję rozumienia znaków miasta w powiązaniu z nauką języka obcego, należy zdawać sobie sprawę z ich różnorodności. Pomocne w tej sytuacji mogą okazać się klasyfikacje znaków zaproponowane przez semiologów. B. Jałowiecki przytacza podział komunikatów miejskich na dwa rodzaje R. Fauque'a:

Bezpośrednie, których sens jest od razu czytelny i jasny, np. znaki drogowe, szyldy posługujące się ikonografią.

Pośrednie, które niosą treści niejednoznaczne i skomplikowane, np. budynki, parki, ulice [Jałowiecki 1980, za: Mozer 2001, s. 130].

A. Wallis natomiast wyróżnia trzy warstwy informacyjne w mieście:

Zachowana w centrach miast zieleń.

Ruch uliczny (moda i wygląd przechodniów, modele i charakter środków transportu).

Szata informacyjna miasta [Fauque 1979, za: Mozer 2001, s. 131].

Powyższe klasyfikacje mają jedynie ograniczoną przydatność w kontekście nauczania języków obcych, gdyż nie uwzględniają niepełnej kompetencji komunikacyjnej uczących się w języku docelowym oraz uwarunkowań kulturowych. Niektóre z nich tak silnie wpływają na interpretację znaków, że mogą stać się one nieczytelne dla osób z obcych kręgów kulturowych. Znaki nazywane przez Fauque'a bezpośrednimi mogą spełniać warunek czytelności i jasności jedynie

dla mieszkańców danego miasta i rodzimych użytkowników języka, w którym są sformułowane. Natomiast znaki pośrednie Fauque'a oraz dwie pierwsze kategorie wymienione przez Wallisa oglądane przez pryzmat rodzimego systemu pojęć, wartości i przyzwyczajeń przybysza mogą nabrać znaczenia innego niż dla miejscowych, całkowicie to znaczenie utracić lub okazać się niemożliwe do wyodrębnienia spośród ogromu bodźców, z jakimi styka się człowiek w kontakcie z nową kulturą (np. przybywający nawet z niezbyt odległego kręgu kulturowego cudzoziemiec może nie umieć odczytać znaczeń ubioru przechodniów, tj. np. nie umieć dostrzec i poprawnie zinterpretować symboli statusu społecznego).

4. Propozycje klasyfikacji znaków w przestrzeni miejskiej z perspektywy cudzoziemca

Wydaje się więc, że zasadne byłoby zaproponowanie innych klasyfikacji, które uwzględniałyby perspektywę cudzoziemca. Podstawą pierwszej z nich mógłby być charakter znaków w przestrzeni miejskiej i związany z nim podział na znaki językowe i niejęzykowe, słabo uwarunkowane kulturowo i silnie uwarunkowane kulturowo oraz intencjonalne i nieintencjonalne. Druga klasyfikacja mogłaby się zaś opierać na funkcjach różnych typów znaków.

Podział znaków w przestrzeni miejskiej na językowe i niejęzykowe wiąże się z pytaniem, czy nieznający języka urzędowego/powszechnie używanego w danym kraju cudzoziemiec jest w stanie takie znaki zrozumieć. Do kategorii znaków językowych zaliczałyby się więc np. przeróżne zawiadomienia obecne w przestrzeni publicznej (zarówno graficzne typu *Uwaga! Schody!*, *Na górze pracują*, *Przejście drugą stroną ulicy*, *Pchać/Ciągnąć* etc., jak i dźwiękowe – np. zapowiedzi przystanków w środkach komunikacji miejskiej, ostrzeżenie *Uwaga, tramwaj* emitowane przy przejściu przez tory tramwajowe). W grupie znaków niejęzykowych znalazłyby się wszystkie elementy graficzne i dźwiękowe niepowiązane z konkretnym systemem językowym (np. sygnalizatory świetlne, strzałki, sygnały dźwiękowe – stukanie lub piszczenie powiązane z czerwonym lub zielonym światłem), a także wszystkie znaki związane z organizacją przestrzeni, wyglądem i zachowaniem przechodniów, organizacją komunikacji miejskiej itd. Niejako pomiędzy wymienionymi kategoriami pozostaje system znaków drogowych, który choć z zasady niejęzykowy, korzysta jednak z języka dość często (por. informacje takie jak *Nie dotyczy zawracających* itp.).

Klasyfikacja znaków na silnie i słabo warunkowane kulturowo nakłada się na powyższy podział. Przykładem językowego znaku słabo warunkowanego kulturowo mogą być zawiadomienia takie jak *Wejście/Wyjście*, *Pchać/Ciągnąć*, mające funkcję ściśle pragmatyczną. Silniej warunkowane kulturowo byłyby zakazy i nakazy, które odzwierciedlają m.in. cechę kultury nazwaną przez Geerta Hofstedego [2001] dystansem władzy (por. polskie *Zakaz korzystania z telefonów*

komórkowych i angielskie *Please, switch off your cell phone*), a także reklamy (w tym reklamy społeczne), afisze, ogłoszenia. Jako przykład znaku niejęzykowego słabo warunkowanego kulturowo można wskazać oznaczenia dróg ewakuacyjnych. Mocno warunkowane kulturowo (a co za tym idzie – absolutnie niezrozumiałe dla cudzoziemców) są natomiast polskie zwyczajowe oznaczenia toalety damskiej i męskiej (które – jak pokazuje praktyka pracy z zagranicznymi studentami – są wręcz przeciwintuicyjne).

Ostatni podział wiąże się z obecnością konkretnego nadawcy i powiązaną z nią obecnością intencji komunikatu. Znajomość możliwych intencji komunikacyjnych jest jednym z warunków zrozumienia przekazu, dlatego ważne jest, aby niemówiący perfekcyjnie w obcym języku cudzoziemiec potrafił formułować hipotezy na temat takich intencji. Intencjonalność cechuje olbrzymią większość znaków obecnych w przestrzeni miejskiej. Jednak pewne elementy miejskiej rzeczywistości, które mogą być odczytywane jako znaki, tej intencji są pozbawione. Rozważmy jako przykład wygląd i zachowanie przechodniów. Na poziomie poszczególnych jednostek dobór ubrań, fryzury, biżuterii czy też sposób poruszania się może być zaplanowanym komunikatem na temat statusu społecznego, poglądów, (nie)chęci do nawiązywania kontaktu itd., trudno jednak dopatrywać się takiej intencjonalności na poziomie grupy, jaką są np. pasażerowie konkretnego autobusu czy tramwaju. Podobnie architektura miasta może być komunikatem intencjonalnym (gdy jej kształt jest wynikiem planowania urbanistycznego), ale może także być odzwierciedleniem spontanicznych procesów społecznych (por. slumsy) i trudno wówczas mówić o jej intencjonalności. Pozostaje kwestią dyskusyjną, czy znaki o charakterze językowym mogą być nieintencjonalne. Być może z takim komunikatem ma do czynienia przypadkowy świadek rozmowy, której uczestnicy nie zdawali sobie sprawy z obecności obcego.

Zarówno znaki intencjonalne, jak i nieintencjonalne można natomiast podzielić na silnie i słabo warunkowane kulturowo. Względnie neutralny kulturowo wydaje się system znaków drogowych (choć bywa to mylące, por. duża liczba znaków używanych w Polsce i niewielki zbiór używany w USA). Olbrzymi ładunek kulturowy natomiast niosą znaki nieintencjonalne[1], takie jak omówione wyżej wygląd i zachowanie przechodniów oraz organizacja przestrzeni[2], które

[1] Nieintencjonalność w tym wypadku rozumiem jako pochodną nieświadomości. Choć na poziomie całych społeczności kody ubioru i zachowania mogą być świadomie kreowane i używane, to w codziennym życiu wiele osób jedynie bezrefleksyjnie kopiuje wzorce charakterystyczne dla grupy, do której przynależy. Nie wysyła więc intencjonalnych, zaplanowanych sygnałów mających informować innych np. o wyznawanych przez siebie wartościach.

[2] Jak piszą B. Podhalański i E. Avray-Podhalańska, *(...) forma architektoniczna stawała się znakiem – symbolem – przewodnikiem podróżnika w obrębie jednej przestrzeni kulturowej. (...) Forma architektoniczna odzwierciedlała też hierarchię i porządek społeczny, stąd poprzez jej wizualną percepcję możliwe było wyobrażenie sobie zarysów systemu społecznego (...)* [2008, s. 494].

odzwierciedlają wartości wyznawane przez lokalną społeczność, w tym organizację społeczeństwa (jego hierarchię, podziały), koncepcję sukcesu, stosunek do świata przyrody, postrzeganie czasu, wzorce płci kulturowej.

Powyższa klasyfikacja może posłużyć do ustalenia, na jakich poziomach zaawansowania istnieje potrzeba lub możliwość włączenia poszczególnych typów znaków do programu nauczania. Nauczyciel języka obcego powinien szczególną uwagę poświęcić znakom o silnym uwarunkowaniu kulturowym[3], zarówno intencjonalnym, jak i nieintencjonalnym.

Drugi sposób klasyfikowania znaków w przestrzeni miejskiej, który chciałabym zaproponować, wiąże się nie z ich charakterem, ale funkcją. A. Mozer przytacza podział A. Wallisa na instrumentalną, estetyczną, poznawczą oraz ideologiczną rolę szaty informacyjnej miasta. Sama zaś wymienia niektóre funkcje intencjonalnych komunikatów w przestrzeni miejskiej, takie jak orientowanie mieszkańców i przybyszów w strukturze przestrzennej miasta, określanie charakteru i funkcji obiektów zabudowy miejskiej, zawiadamianie o przejawach i wydarzeniach codziennego życia miasta, dostarczanie informacji o charakterze handlowym, usługowym i kulturalnym [Mozer 2001, s. 132].

Uwzględniając obie te klasyfikacje i uzupełniając je, chciałabym zaproponować następujący podział:

Tab. 1. Klasyfikacja znaków w przestrzeni miejskiej ze względu na funkcję

	Typ znaków	Przykłady	Funkcje
1.	Znaki organizujące życie w mieście	drogowskazy, znaki drogowe, oznaczenia przystanków i stacji, rozkłady jazdy, ostrzeżenia, zakazy i nakazy, toponimy (w tym nazwy ulic, placów, dzielnic), tablice informacyjne, zawiadomienia typu *Roboty drogowe*, *Zakaz wjazdu*, wyrazy pospolite pełniące funkcję nazw własnych (np. apteka, informacja, kiosk), elementy lingwakulturowe (np. PKP, Ruch, Hortex, nazwy instytucji)	Funkcja instrumentalna i poznawcza: – ułatwienie orientacji w przestrzeni, – określenie charakteru i funkcji różnych obiektów zabudowy miejskiej, – kierowanie ruchem ulicznym, – ostrzeganie o niebezpieczeństwach, – zawiadamianie o najrozmaitszych przejawach życia miasta, – dostarczanie informacji usługowych i handlowych, – usprawnienie korzystania z transportu publicznego, – zapewnienie bezpieczeństwa i ładu w miejscach publicznych, – dostarczanie informacji o usługach i handlu.

[3] Jak pokazuje przykład oznaczenia damskiej i męskiej toalety, powinien uwzględnić także znaki niejęzykowe.

2.	Znaki związane z kulturą	pomniki, tablice pamiątkowe, nazwy ulic, placów i dzielnic, plakaty, afisze, graffiti, reklamy, elementy lingwakulturowe (np. PKP, Ruch, Hortex, nazwy instytucji)	Funkcja instrumentalna, poznawcza, estetyczna: – zwrócenie uwagi na osoby, wydarzenia i miejsca ważne dla danej kultury, – promowanie wydarzeń kulturalnych i produktów, – zwrócenie uwagi na problemy społeczne/ promowanie postaw.
3.	Architektura/organizacja przestrzeni jako znak; ludzie jako znaki	wygląd ulic i budynków, sposób podziału przestrzeni, narzucony sposób poruszania się po mieście, wygląd zewnętrzny i zachowanie przechodniów (ubiór, fryzura, sposób poruszania się)	Funkcja instrumentalna, estetyczna, poznawcza oraz ideologiczna: – odzwierciedlenie hierarchii i porządku społecznego, – odzwierciedlenie wartości i postaw powszechnych w danym społeczeństwie lub charakterystycznych dla jakiejś mniejszości danego społeczeństwa lub indywidualnych osób.

Źródło: oprac. własne

Spojrzenie na znaki w przestrzeni miejskiej poprzez pełnione przez nie funkcje jest kolejnym narzędziem, dzięki któremu można ustalić, na jakim etapie nauczania studentom potrzebna jest znajomość tych znaków. W grupie pierwszej znajdują się bowiem te komunikaty, bez których nie można sprawnie i całkowicie bezpiecznie poruszać się w nowej przestrzeni. W grupie drugiej znalazły się elementy kulturowe, których znajomość jest pożądana, ale nie zawsze konieczna[4]. Interpretacja znaków z grupy trzeciej wymaga natomiast sporej świadomości kultury rodzimej i kultury docelowej i może zostać uznana przez niektórych cudzoziemców za zbędną lub zbyt zawikłaną.

5. Znaki w przestrzeni miejskiej na lekcji JPJO – narzędzia Google Maps i Google Street View w dydaktyce

Nie ulega wątpliwości, że wiedza i umiejętności konieczne do rozumienia znaków w przestrzeni miejskiej powinny znaleźć się w programie nauczania na kursie języka polskiego jako obcego. Ponieważ nie zawsze jest czas i możliwość, aby przeprowadzić lekcję w terenie (choćby w przypadku kursów odbywających się poza granicami Polski), przydatne mogą okazać się udostępnione online narzędzia Google Maps i Google Street View. Są to aktualne, interaktywne mapy wraz z funkcją wyznaczania trasy oraz zdjęcia i panoramy ulic, które umożli-

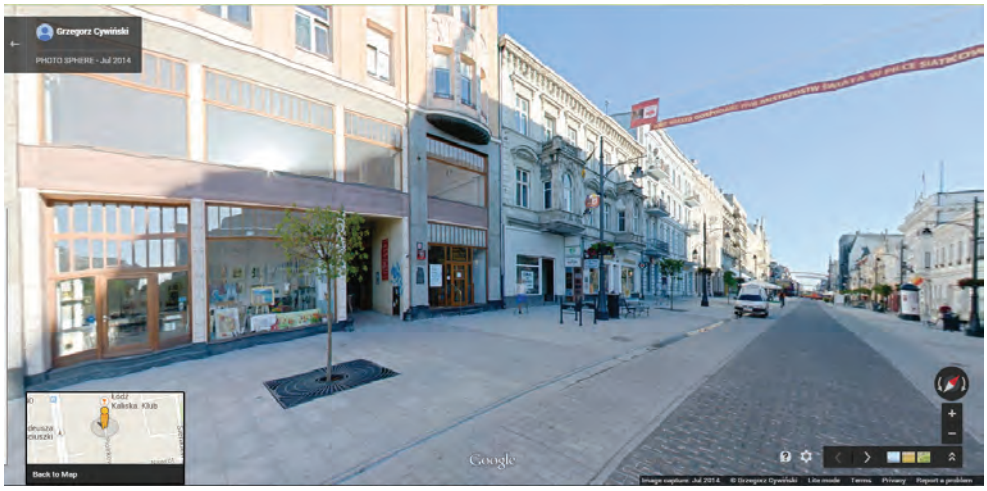
[4] Choć np. znajomość niektórych nazw (takich jak Hortex czy Ruch) i skrótowców (np. PKP) może okazać się niezbędna.

wiają odbycie wirtualnego spaceru po dowolnym miejscu na świecie. W przypadku braku dostępu w sali lekcyjnej do internetu można za pomocą dowolnego programu do nagrywania aktywności na ekranie komputera przygotować film, na którym pokazany będzie wybrany przez nauczyciela fragment miasta. Tak przygotowany materiał można wykorzystać zarówno w pracy na początkowych etapach nauczania/uczenia się jpjo, jak i z bardziej zaawansowanymi studentami.

6. Minimum leksykalne dla turysty – propozycja dla grup początkujących

Na niższych poziomach zaawansowania warto skupić się na intencjonalnych znakach językowych (w formie nazw i zawiadomień) pojawiających się w przestrzeni miejskiej. Ponieważ Google Maps i Google Street View nie zawsze pozwalają na odczytanie konkretnych komunikatów znajdujących się w przestrzeni miejskiej, należy skupić się na rozumianym jako miejsce zamieszczenia kontekście, w którym te komunikaty mogą się znajdować (np. na słupie ogłoszeniowym, ścianie budynku, banerze rozwieszonym nad ulicą etc.). Umiejętność rozpoznania konkretnych kontekstów i przewidzenia, jaki rodzaj komunikatu (nazwa, reklama, instrukcja) może się w nich znajdować, przyczyni się do sprawniejszego wykorzystania domysłu językowego przez studentów.

Aby dać studentom szansę przyjrzenia się takim kontekstom, nauczyciel pokazuje im wybrany fragment ulicy (por. fot. 1.) czy też panoramę i prosi o wypisanie, jakich komunikatów mogliby się w danym miejscu spodziewać. Następnie na podstawie dokładniejszych zdjęć (pozyskanych z internetu) lub własnej wiedzy językowej pomaga w weryfikacji tych hipotez.

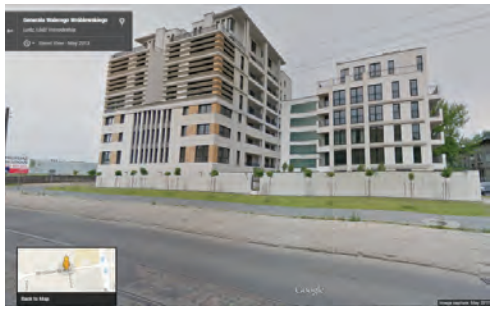


Fot. 1. Fragment ulicy Piotrkowskiej w Łodzi. Widoczne: nazwa instytucji (biały napis na czerwonym tle), numer ulicy, reklama, słup ogłoszeniowy, nazwy sklepów.
Źródło: Google Street View, dostęp: 09.10.2014

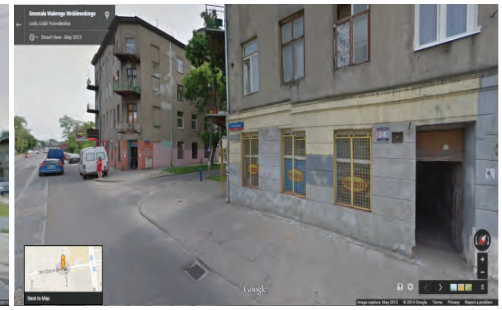
7. Architektura jako zwierciadło kultury – propozycja dla grup zaawansowanych

Na wyższych poziomach zaawansowania warto skierować uwagę studentów na te znaki w przestrzeni miejskiej, które są silnie warunkowane kulturowo. Na tym etapie można także rozmawiać o znakach o charakterze nieintencjonalnym, dyskutować o tym, którym elementom organizacji przestrzeni czy zachowania i wyglądu osób w miejscach publicznych Polacy przypisują znaczenie, a także dociekać, co w polskiej rzeczywistości zauważyli sami studenci w oparciu o swoje tło kulturowe.

Jednym z tematów, który można poruszyć w grupach zaawansowanych, jest związek pomiędzy problemami lokalnej społeczności a ukształtowaniem architektonicznym miasta. Na przykład fotografie ukazujące stojące obok siebie nowy apartamentowiec i starą, zniszczoną kamienicę (por. fot. 2. i 3.) mogą posłużyć jako bodziec do dyskusji o nierównościach społecznych.



Fot. 2. Łódź, ul. Wróblewskiego strona północna
Źródło: Google Street View
dostęp: 09.10.2014



Fot. 3. Łódź, ul. Wróblewskiego strona południowa
Źródło: Google Street View
dostęp: 09.10.2014

Warto także zastosować podejście międzykulturowe i porównać wybrany aspekt organizacji przestrzeni w Polsce i rodzimym kraju studentów oraz zastanowić się, jakie wartości on odzwierciedla. Interesujące rezultaty daje np. porównanie wyglądu domów w Polsce i Stanach Zjednoczonych (fot. 4. i 5.).

Fot. 4. Łódź, ul. Lotna
Źródło: Google Street View
dostęp: 09.10.2014

Fot. 5. Bloomington, IN w USA
Źródło: Google Street View
dostęp: 09.10.2014

Na fotografiach widoczne są różnice w organizacji przestrzeni wokół budynków mieszkalnych: polski blok znajduje się za ogrodzeniem, jest na terenie zamkniętym; amerykańskie podwórka są otwarte na ulicę. To porównanie może być przyczynkiem do rozmowy na temat sfery prywatnej i publicznej w obu kulturach.

8. Zakończenie

Właściwe odczytywanie rozmaitych znaków, jakie postrzegamy, funkcjonując w środowisku miejskim, jest we współczesnym społeczeństwie umiejętnością powszechną i zwykle niedostrzeganą. Ponieważ w rodzimym kraju nabywamy jej bezwiednie, niejednokrotnie nie zdajemy sobie sprawy, jak bardzo nieintuicyjne i jak głęboko zanurzone w kulturze są miejskie komunikaty. Istnieje zatem pilna potrzeba, aby kształtowanie tej umiejętności włączać do procesu nauczania języków obcych. Przyczyni się to zarówno do sprawniejszego funkcjonowania i pełniejszego uczestnictwa uczących się w rzeczywistości języka docelowego, jak i zwiększy ich świadomość kultury rodzimej.

Bibliografia

Główny Urząd Statystyczny, 2013, *Rocznik statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2013*, Warszawa.

Hofstede G., 2001, *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*, Thousand Oaks–London–New Delhi.

Jałowiecki B., 1980, *Miasto jako przedmiot badań semiologii* [w:] Tegoż (red.) *Miasto jako przedmiot badań naukowych*, Katowice.

Mozer A., 2001, *Język informacyjny wielkiego miasta na przykładzie centrum Warszawy*, „Studia Regionalne i Lokalne", 2–3 (6), s. 127–148.

Podhalański B., Avray-Podhalańska E., 2008, *Znak a przestrzeń miejska,* https://suw.biblos.pk.edu.pl/resources/i1/i4/i6/i0/r1460/PodhalanskiB_ZnakPrzestrzen.pdf, [dostęp: 02.10.2014].

Rudziński G., 2013, *Łódzkie minimum leksykalne dla turysty*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców. Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej", Łódź, s. 67–74.

Sobociński M., 2007, *Językowy obraz miasta. Czy miasto może coś o sobie opowiedzieć? Czy z miastem można porozmawiać?*, http://www.academia.edu/191709/J%C4%99zykowy_obraz_miasta._Czy_miasto_mo%C5%BCe_co%C5%9B_o_sobie_opowiedzie%C4%87_Czy_z_miastem_mo%C5%BCna_porozmawia%C4%87, [dostęp: 13.11.2014].

Wallis A., 1979, *Informacja i gwar*, Warszawa.

Agnieszka Futera
Katolicki Uniwersytet Lubelski

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.05

POLLYANNA UCZY POLSKIEGO – *DOBRY*, *DOBRZE*, *ZŁY* I *ŹLE* W NIEKTÓRYCH PODRĘCZNIKACH DO JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: podręczniki do nauki jpjo, dobry, zły, metodyka, efekt Pollyanny, badania korpusowe

Inspiracją do napisania tego artykułu była typowa sytuacja dydaktyczna – na jednej z pierwszych lekcji trzeba było zapoznać nowego ucznia z podstawowymi przymiotnikami pozwalającymi wyrazić odczucia i opinie: *dobry* i *zły*[1]. I o ile ze skonstruowaniem zdania, które ilustrowałoby zastosowanie tego pierwszego, nie ma większego problemu (nawet przy bardzo niewielkim zasobie leksykalnym ucznia), o tyle z tym drugim jest już trudniej. Wynika to z ograniczenia symetrii pomiędzy tymi antonimami [Puzynina 1992, s. 62, Krzeszowski 1999, s. 56] i faktu, że one same są wieloznaczne[2]. Zdania:

[1] *Za podstawowe leksemy o znaczeniu wartościującym uznaję dobry i zły* [Puzynina 1992, s. 50].

[2] Na potrzeby tego artykułu przyjmuję tezę o wieloznaczności tych wyrazów, popieraną przez R. Grzegorczykową, E. Janus i R. Laskowskiego, syntetyczny przegląd ich stanowisk znaleźć można u J. Reszki [2001, s. 12–17]. A oto znaczenia, które podaje *Uniwersalny słownik języka polskiego* pod red. S. Dubisza, Warszawa 2006: *dobry* 1. ‘zgodny z zasadami moralnymi, godny naśladowania, szlachetny, prawy’, 2. ‘życzliwy, skłonny do pomocy; łagodny, serdeczny, przyjazny’, 3. ‘wyrażający czyjąś pozytywną opinię, dodatni, zadowalający, satysfakcjonujący’, 4. ‘o usposobieniu, nastroju: wesoły, pogodny, optymistyczny’, 5. ‘zapowiadający coś pomyślnego; szczęśliwy, optymistyczny’, 6. ‘należycie, starannie wykonujący swoje obowiązki; kompetentny, sumienny, solidny’, 7. ‘o organizmie lub jego części: dobrze funkcjonujący, sprawny, zdrowy’, 8. ‘wysokiej jakości, wysokiego gatunku, starannie wykonany; wartościowy’, 9. ‘stosowny, odpowiedni, właściwy z punktu widzenia czyichś potrzeb lub oczekiwań’, 10. ‘o potrawach, napojach: smaczny’, 11. ‘korzystny pod względem materialnym; dobrze płatny, intratny, przynoszący zyski’, 12. ‘wynikający

a) Marek to dobry lekarz.

b) Marek to zły lekarz.

nie są ściśle przeciwstawne. Pierwsze oznacza, że Marek ma duże umiejętności i kwalifikacje medyczne, drugie możemy interpretować w ten sposób, że Marek to lekarz, który postępuje moralnie źle. Aby jednoznacznie zanegować pierwsze zdanie, należy powiedzieć raczej *Marek to marny lekarz*, *Marek to nie jest dobry lekarz* lub – z dalszym złagodzeniem przekazu – *Marek to niezbyt dobry lekarz*.

Dwa ostatnie zdania prezentują przy okazji psychologiczną tendencję użytkowników języka do używania słów nacechowanych raczej pozytywnie niż negatywnie (zwaną efektem Pollyanny[3]), o której pisał m.in. Walery Pisarek [2007]. Przebadał on proporcje nacechowanych wyrazów w różnych gatunkach prasowych na tle analogicznych proporcji obserwowanych w języku ogólnym. Nawiązuję do tego tekstu nie tylko w tytule, ale częściowo także w przyjętej metodzie analizy ilościowej.

Pisarek, prowadząc badania w 1985 roku, jako źródło wiedzy o polskim języku ogólnym – jak sam przyznał, niedoskonałe – przyjął słownik frekwencyjny prozy artystycznej [Kurcz i in. 1976]. Dla moich obserwacji dodatkowym tłem będą dane z Narodowego Korpusu Języka Polskiego (NKJP) dotyczące występowania przymiotników dobry i zły we wszystkich ich rodzajach i stopniach oraz przysłówków dobrze i źle także we wszystkich stopniach. Wyszukiwanie ograniczone zostało do korpusu słownika frekwencyjnego języka polskiego, ponieważ jest on w taki sposób anotowany morfosyntaktycznie, że pozwala wyszukiwarce odróżnić m.in. interesującą nas tu formę dobra jako M. l.poj. r.ż. przymiotnika

z trafnego wyboru', 13. 'z nawiązką, suto odmierzony, większy, niżby się zdawało' [t. 1, s. 626–628.]; *zły* 1. 'naganny pod względem moralnym, nieetyczny', 2. 'niechętny ludziom, wrogo się do nich odnoszący; nieżyczliwy, niesympatyczny', 3. 'wyrażający czyjąś negatywną opinię; ujemny, niepochlebny, dezaprobujący', 4. 'o usposobieniu, nastroju: gniewny, ponury; także: będący wyrazem, objawem czyjegoś gniewu, irytacji, oburzenia, zdenerwowania', 5. 'zapowiadający, przynoszący coś niepomyślnego; nieszczęśliwy, niepomyślny, smutny, przygnębiający', 6. 'źle wykonujący swoje obowiązki; niekompetentny, niesumienny, niesolidny, nieudolny', 7. 'o organizmie lub jego części: źle funkcjonujący, niesprawny, osłabiony', 8. 'niskiej jakości, niskiego gatunku, niestarannie wykonany, nieodpowiedni pod względem jakości', 9. 'niestosowny, nieodpowiedni, niewłaściwy z punktu widzenia czyichś potrzeb i oczekiwań', 10. 'niekorzystny pod względem materialnym; źle płatny, nieopłacalny, nieprzynoszący zysków', 11. 'spowodowany błędem lub nietrafnym wyborem' [t. 4, s. 1025–1026]. Interesującą krytykę tego rodzaju opisów (a zarazem propozycję ich uproszczenia) przedstawił T. P. Krzeszowski. Traktuje on *dobry* i *zły* jako przymiotniki schematyczne, których szczegółowy sens wynika za każdym razem ze znaczeń określanych przez nie rzeczowników. Jednocześnie przyznaje, że szczegółowy opis kolejnych sensów przymiotnika „dobry" *może mieć pewne znaczenie praktyczne, na przykład przy układaniu słowników jedno- i dwujęzykowych* [s. 59].

[3] Efekt Pollyanny został opisany po raz pierwszy przez J. Bouchera i Ch. Osgooda [1969].

dobry od D. l.poj. rzeczownika dobro oraz od potocznej wersji przysłówka dobrze w znaczeniu ‘zgoda’, spotykanej w dialogach typu: – Idziemy? – Dobra[4]. Jednocześnie korpus ten jest na tyle mały (liczy ok. 500 000 słów), że wynikające z budowy wyszukiwarki ograniczenie wyświetlania wyników do tysiąca egzemplarzy nie powoduje zafałszowania statystyki. Tab. 1. prezentuje wyniki otrzymane z wyszukiwarki Poliquarp [wersja online, 17.08.2014]:

TABELA 1

Dla zapytania:	liczba wyników
[base=dobry/i & pos=adj]	599
[base=zły/i & pos=adj]	145
[base=dobrze/i & pos=adv]	599
[base=źle/i & pos=adv]	92

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

Jak widać, stosunek użyć przymiotnika *dobry* do *zły* wynosi w przybliżeniu 4:1, *dobrze* do *źle* – 6,5:1, ogółem pozytywnych do negatywnych 4,7:1. Potwierdza to działanie efektu Pollyanny w polszczyźnie nawet bardziej niż badania Pisarka, który pisał, że *wyrazy nacechowane pozytywnie występują 2–3 razy częściej od nacechowanych negatywnie (w języku polskim, rosyjskim i słowackim),* a dla samej pary *dobry – zły* w polskim języku ogólnym podawał wartości bezwzględne 99:30 [Pisarek 2007, s. 346].

Na tym tle postanowiłam prześledzić:

1. W jakim stopniu materiał zawarty w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego odzwierciedla naturalną frekwencję tych czterech podstawowych dla wartościowania słów?

Jakie rozwiązania proponują podręczniki przy ich wprowadzaniu i utrwalaniu?

Na materiał badawczy złożyły się następujące podręczniki przeznaczone dla dorosłych rozpoczynających naukę na poziomie zerowym:

a) Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz, 2005, *Hurra! Po polsku 1*, Kraków [dalej: H].

b) Kamila Dembińska, Agnieszka Małyska, 2010, *Start 1. Survival Polish*, Warszawa [dalej: S].

c) Ewa Piotrowska-Rola, Marzena Porębska, 2012, *Polski jest cool*, Lublin [dalej: Pjc].

d) Iwona Stempek, Anna Stelmach, Sylwia Dawidek, Aneta Szymkiewicz, 2013, Poski krok po kroku, Kraków [dalej: Pkpk].

[4] W artykule koncentruję się na *dobrze* wyrażającym ocenę, nadmieniam, że w systemie adnotacyjnym korpusu *dobrze* w znaczeniu ‘zgoda’ zaliczone zostało nie do przysłówków, ale do kublików (jednostek nieodmiennych i niestopniowanych, pełna ich definicja znajduje się w komentarzu do korpusu [Szałkiewicz, Przepiórkowski 2012: 78]).

Łączy je zbliżony czas wydania oraz założenie, że wykorzystywane będą na kursach prowadzonych w oparciu o metodę bezpośrednią, która zakłada, że od pierwszego kontaktu ucznia i nauczyciela cała komunikacja przebiega w języku docelowym. Dla tej grupy podręczników szczególnie ważne jest, aby teksty były z jednej strony możliwie najbardziej naturalne i gotowe do użycia poza lekcją, a z drugiej – maksymalnie proste i oczywiste. Nowe słowa powinny być osadzone w jednoznacznych kontekstach, ponieważ uczeń musi często wnioskować na podstawie analogii przedstawionych sytuacji (i związanych z nimi konstrukcji) do tych, które znane mu są z codziennej komunikacji w jego pierwszym języku.

Starając się odpowiedzieć na pierwsze pytanie, wynotowałam z tych podręczników słowa, których liczebność przedstawiam w tabeli 25:

Tabela 2

	S	H	Pjc	Pkpk
DOBRY	8	35(7)	35 (1)	36 (6)
ZŁY	1	4	5	13
DOBRZE	1	15 (1)	9(1)	21 (2)
ŹLE	1	5	4	6

Źródło: oprac. własne

Wartości podane w nawiasach wskazują, ile spośród znalezionych słów wystąpiło w zdaniach zaprzeczonych, np.: nie ma dobrych jabłek [H, s. 79]. Znacząco mniejsze wartości bezwzględne, jakie wykazuje S, wynikają z jego małej objętości tekstowej – podręcznik ten nie zawiera wszystkich zagadnień przewidzianych do realizacji na poziomie A1, lecz tylko te najbardziej potrzebne obcokrajowcowi w Polsce do codziennej komunikacji. Bardziej istotne są stosunki słów pozytywnych do negatywnych[6] (*dobry* + *dobrze* : *zły* + *źle*), które wraz z danymi opisanego wyżej tła znalazły się w tabeli 3:

Tabela 3

NKJP	S	H	Pjc	Pkpk	Pisarek (tylko para dobry : zły)
4,7	4,5	5,5	4,8	2,9	3,3

Źródło: oprac. własne

Jak wynika z powyższego zestawienia, najbliższy wynikom korpusowym okazał się tu Pjc, najbliższy wynikom Pisarka – Pkpk. Po przebadaniu tylko jednego zestawu antonimów można postawić hipotezę, że H prezentuje język

[5] W analizie pominęłam wystąpienia w charakterze składnika konwencjonalnych wyrażeń „dzień dobry", „wszystkiego najlepszego", „wszystkiego, co najlepsze" i „dobrej zabawy", nazw własnych oraz *dobrze* w znaczeniu 'zgoda'. Materiał stanowiły zarówno czytanki, jak i treść zadań, z wyłączeniem poleceń i ćwiczeń *stricte* fonetycznych.

[6] Pisarek wprowadza na ich określenie termin „współczynnik pozytywności absolutnej" [2007, s. 345].

bardziej pozytywny niż rzeczywiście używany. Aby to ocenić, z całą pewnością należałoby przyjrzeć się frekwencji innych par wartościujących przymiotników, np. *duży* : *mały, głęboki* : *płytki, pełny* : *pusty* [por. Pisarek 2007, s. 346] oraz synonimów *dobrego* i *złego*[7].

Zobaczmy teraz, w którym momencie i w jakim otoczeniu słowa *dobrze* i *dobry* oraz *źle* i *zły* pojawiają się po raz pierwszy w wybranych podręcznikach. Co oczywiste, wszystkie cztery bardzo szybko wprowadzają wyrażenie *dzień dobry* [S, s. 1.01; H, s. 8; Pjc, s. 10; Pkpk, s. 6][8]. Na tym etapie celem jest nie wyjaśnienie dosłownego znaczenia jego składników, ale demonstracja funkcji fatycznej. Analogia do powitań w wielu innych językach – choćby angielskiego *good morning* czy niemieckiego *guten Tag* – może być jednak pierwszą wskazówką, że jedna z części tego zwrotu oznacza wartość pozytywną.

Wszyscy autorzy bardzo szybko wprowadzają też słowo *dobrze* jako odpowiedź na różne warianty pytania *co słychać?* S [s. 1.10], H [s. 10] i Pjc [s. 22] wykorzystują ten podstawowy dialog, by jednocześnie pokazać słowo *źle*, i umieszczają oba słowa na skali ilustrowanej wyrażającymi odpowiednie stany „buźkami". Rozwiązanie to przyjęte zostało kosztem naturalności dialogu – w realnej komunikacji negatywna odpowiedź na pytanie tego typu rzadko bywa jednowyrazowa, zwykle towarzyszy jej choćby zdawkowe wyjaśnienie, dlaczego nie mamy się dobrze. Z drugiej strony strategia podręcznika Pkpk [s. 13] – prezentacja wyłącznie pozytywnych i neutralnych odpowiedzi – utrudnia przekazanie wskazówki pragmatycznej: według polskiej tradycji odpowiedź na pytanie o samopoczucie nie powinna być konwencjonalnie pozytywna, lecz szczera. Podręcznik ten szybko wprowadza też drugie[9] znaczenie słowa *dobrze* [s. 19] – jest to praktyczne rozwiązanie, które daje uczniowi narzędzie do wyrażania akceptacji bez nadużywania słowa *tak*. Dopiero w lekcji trzeciej wykorzystana zostaje antonimia, tutaj na przymiotnikach. Prezentuje ją dialog:

> Mami: (...) Mam słownik polsko-japoński. Nowy, ale **nie** bardzo **dobry**…
> Javier: Dlaczego jest **zły**?
> Mami: Bo jest mały. Za mały!!!
> [Pkpk, s. 20]

[7] Por. uwagi na ich temat na końcu tego artykułu.

[8] W H oraz w Pjc *dobrze* i *źle* pojawiają się jeszcze wcześniej, przy prezentacji głosek, ale nie jest to istotne dla wyjaśniania znaczenia tych wyrazów.

[9] Niektóre słowniki [por. np. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, pod red. S. Dubisza, t. 1, s. 628–629], wyróżniają dwa główne znaczenia: pierwsze podzielone jest na wiele podznaczeń, z których na pierwszym miejscu znajduje się 'starannie, dokładnie', drugie główne znaczenie to zaś 'zgoda, tak, w porządku'. Por. też przyp. 4.

W zrozumieniu całości pomóc ma intonacja wypowiedzi na dołączonym do podręcznika nagraniu, którego odsłuchanie przewidziano jednocześnie z odczytaniem tekstu lub nawet wcześniej. Podręcznik ten, jako jedyny z tu analizowanych, wprowadza też (dużo później), w zdaniach takich jak *Angela jest dziś smutna i zła* [s. 112], drugie znaczenie słowa *zły*: 'zdenerwowany, zirytowany, wściekły', które nie ma swojego antonimu wśród znaczeń słowa *dobry*. Przysłówek *źle* występuje po raz pierwszy dopiero w połowie tego podręcznika, w ćwiczeniu, w typowej frazie: *źle się czuje* [s. 89]. To użycie jest także jedynym (poza dialogiem otwierającym konwersację) prezentowanym przez Pjc [s. 286, 7 i 9].

Z kolei w H bardzo późno pojawia się przymiotnik *zły*, i to od razu w ćwiczeniu, które polega na tworzeniu zdań o znaczeniach przeciwstawnych do podanych: *Rzadko oglądaliśmy złe filmy* [s. 91]. Zakłada się zatem, że uczeń poznał to słowo poza podręcznikiem i kojarzy je, na podstawie kontekstu i podobieństwa ortograficznego, jako bliskie przysłówkowi *źle*. *Dobry* wprowadzony jest dużo wcześniej, także w ćwiczeniu – pozbawiony szerszego kontekstu fragment dialogu:

– …..... to jest dobra książka?

– Nie, to nie jest dobra książka.

[H, s. 23]

nie stanowi jednak wystarczającego tła do wyjaśnienia znaczenia tego słowa bez użycia języka pośredniego lub przynajmniej bliskoznacznych internacjonalizmów. Tutaj także można domyślać się, że autorki założyły, że uczeń zrozumie to słowo na podstawie podobieństwa do odpowiedniego przysłówka albo wywnioskuje jego znaczenie na podstawie analizy zwrotów *dzień dobry* i *dobranoc*[10].

W S, podobnie jak w Pkpk, *dobry* wprowadzony jest w dialogu – czytance:

(...)

Tom: Czy blisko firmy jest **dobra** restauracja?

Adam: Tak, jest restauracja i bar.

Tom: Jaka jest ta restauracja?

Adam: Nie jest duża, ale jest **dobra**.

Tom: Bardzo dobrze. A jaki jest ten bar?

Adam: Ten bar nie jest bardzo interesujący.

[Na podstawie S, s. 3.03, oryginał zawiera luki do uzupełnienia po wysłuchaniu nagrania].

Tutaj *dobry* wpisuje się w siatkę pojęć wraz z łatwym do zilustrowania *duży* i internacjonalizmem *interesujący* – w odniesieniu do restauracji jest to dość jasny kontekst.

[10] Por. wyżej.

Następnie *dobry* i *zły* pojawiają się nie w zdaniu, ale na stronie prezentującej antonimy i ich odmianę przez rodzaje [s. 5.01]. Towarzyszą im pary *duży* : *mały* oraz *nowy/młody* : *stary*. Nad nimi prezentowane są obrazki, które mają stanowić inspirację do układania zdań (w tym pytań) z wykorzystaniem nowych słów. Przedstawiają one przedmioty (lampa, telefon, wino) i osoby (lekarz, nauczycielka, kelner). Możliwe do ułożenia w ten sposób zdania ze słowem *zły* wydają się niepełne, pozbawione kontekstu, brzmią bardzo nienaturalnie. Zdanie w rodzaju *To jest dobra lampa* nie domaga się uzasadnienia, zdanie *To jest zła lampa* stwarza wrażenie bardzo surowej oceny i prowokuje pytanie: dlaczego? Jeszcze bardziej jaskrawy jest ten efekt w zdaniach opisujących osoby. W tym bardzo krótkim w gruncie rzeczy podręczniku ani *zły*, ani *źle* nie powracają już ani razu.

Pjc także prezentuje *dobry* i *zły w* grupie antonimów, jest ona tu jednak dużo większa i prezentacja ta nie jest poprzedzona dialogiem – uczeń nie musi wydobywać znaczenia z kontekstu, ponieważ – inaczej niż w S – ilustracje, które ma do dyspozycji, są jednoznacznie podpisane. Jego zadaniem jest tylko prawidłowa identyfikacja mimiki postaci i towarzyszących im chrześcijańskich symboli – aureoli i rogów.

Warto jeszcze na koniec przyjrzeć się prezentowanym przez podręczniki określeniom bliskoznacznym do omawianych słów. Jak wskazałam na początku, w pewnych kontekstach precyzyjniejszy synonim brzmi znacznie naturalniej niż *zły*, a w niektórych przypadkach potrzebne jest użycie intensywniejszego emocjonalnie odpowiednika słowa *dobry*.

Jak wspomniałam, S [s. 1.10], Pjc [s. 22] i H [s.10] wprowadzają „skalę samopoczucia" – we wszystkich tych książkach jako intensywniejsze *źle* autorki proponują *fatalnie*. Lepiej niż *dobrze* to w S *fantastycznie*, w H i Pjc – *świetnie*. W dwóch ostatnich kilkakrotnie pojawia się też wersja przymiotnikowa, m.in. *świetny* (*dentysta* – H, s. 26*, dżinsy* – H, s. 82, *szkoła* – H, s. 95, *dzień* – Pjc, s. 236, *bluzka* – Pjc, s. 281). Inne występujące tam synonimy to *wspaniały* (*atmosfera* – H, s. 112), potem także *fantastyczny* (*pogoda* – H, s. 113, *wakacje* – Pjc, s. 220) i maksymalizujące *idealny* (*pogoda* – H, s. 123, *szynka* – Pjc, s. 306), a także posiadające ograniczoną łączliwość *optymalne* (*jest 7–8 godzin* – H, s. 136). Przy okazji tematu dotyczącego poziomu umiejętności językowych wprowadzone zostają także precyzyjne przysłówki *słabo* [H, s. 30] i *poprawnie* [H, s. 130]. W S bohaterka jednego z tekstów wyraża entuzjazm, mówiąc, że *atmosfera w firmie jest doskonała* [s. 5.02]. Pkpk także wprowadza przymiotniki *doskonała* (*figura*) [s. 153], *idealna* (*sytuacja*) [s. 124] i *fantastyczne* (*notatki*) [s. 173], a ponadto potoczne przymiotniki *fajna* (*impreza*) [s. 110] i *super* (*położenie*) [s. 127] oraz wyrażenie (*pokój*) *w sam raz* [s. 122]. W tym podręczniku pojawiają się też potoczne wykrzyknienie *jesteś okropny* [s. 102] – jako typowy wyraz niesprecyzowanej dezaprobaty wobec drugiej osoby – oraz przymiotnik *beznadziejna* (*pogoda*) [s. 112]. Przy okazji tematu o restauracji zebrane zosta-

ły słowa, którymi można wyrazić ocenę jedzenia – oprócz już wymienionych także *(prze)pyszny*, *smaczny*, *niezły* i *niedobry* [s. 66]. *Smaczny* pojawia się również w Pjc [s. 259].

Fakt, że wśród wszystkich wymienionych powyżej przymiotników tylko dwa razy pojawił się synonim słowa *zły*, potwierdza wniosek, że badane podręczniki do języka polskiego jako obcego z sukcesem odwzorowują naturalną polszczyznę pod względem nasycenia słownictwem pozytywnym. Pisarek wiązał pozytywny wydźwięk analizowanych tekstów prasowych z ich wychowawczą funkcją [2007, s. 343], dlatego interesujące mogłoby okazać się rozszerzenie analizy podręczników o te, które przeznaczone są dla uczniów polskich szkół podstawowych, jest to już jednak osobny temat badawczy.

Bibliografia

Boucher J., Osgood Ch., 1969, *The Pollyanna Hypothesis*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour", nr 1, s. 1–8.

Krzeszowski T., 1999, *O znaczeniu przymiotników „dobry" i „zły"* [w:] Tenże, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej,* Toruń, s. 41–60.

Kurcz I., Lewicki A., Sambor J., Woronczak J., 1976, *Słownictwo współczesnego języka polskiego. Listy frekwencyjne*, t. 4: *Proza artystyczna*, Warszawa.

Pisarek W., 2007, *Pollyanna pisze do prasy* [w:] Tenże, *O mediach i języku*, Kraków, s. 340–347, (wyd. I: „Prace Filologiczne" 1985, s. 259–264).

Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.

Reszka J., 2001, *Predykaty mówienia implikujące pojęcie zła*, Kraków.

Szałkiewicz Ł., Przepiórkowski A., 2012, *Adnotacja morfosyntaktyczna* [w:] *Narodowy Korpus Języka Polskiego*, J. Cierkońska (red.), Warszawa, http://nkjp.pl/settings/papers/NKJP_ksiazka.pdf, [dostęp: 17.08.2014].

Uniwersalny słownik języka polskiego, 2003, pod red. S. Dubisza, Warszawa.

Mateusz Gaze
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.06

SŁOWOTWÓRSTWO W WYBRANYCH POMOCACH DO NAUCZANIA LEKSYKI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: słowotwórstwo, glottodydaktyka, leksyka, system językowy

Z perspektywy glottodydaktyki strukturalistyczne podejście do języka (język jako system/systemoid) jest niezwykle istotne. Należy uwzględnić zależności między podsystemami – braki w jednej dziedzinie będą rzutowały na opanowanie w innych. Już Jean Baudouin de Courtenay zauważył, że *trzy strony życia językowego (strona fonetyczna, strona semazjologiczna, strona morfologiczna) łączą się ze sobą i wzajemnie na siebie oddziaływają* [Baudouin de Courtenay 1908, s. 10]. *Struktura, segmentacja, prawidła nimi rządzące, przyjęte konwencjonalne określone zasady są cechą języków naturalnych, przy czym dla rodzimych użytkowników języka ich współistnienie, wzajemne uzupełnianie się i nakładanie jest niezwykle niezauważalne. Jednak przyjrzenie się ich koegzystencji w aspekcie metodycznym, szczególnie tym glottodydaktycznym, jest ważne zarówno dla nauczycieli, jak i uczących się* [Biernacka 2012, s. 80–81].

Rola słowotwórstwa w przyswajaniu innych podsystemów języka jest niezwykle ważna, słowotwórstwo bada morfemy, czyli najmniejsze elementy znaczące, dalej nierozkładalne [Grzegorczykowa 2007, s. 74]. Można zauważyć łączliwość derywacji z kodem graficznym (część zasad ortograficznych opiera się na morfologii), fonetyką (niektóre zjawiska fonetyczne uwarunkowane są budową słowotwórczą wyrazów) oraz leksyką i semantyką (nauczanie słownictwa, zwłaszcza rodzin wyrazowych, nierozerwalnie łączy się ze słowotwórstwem). Opisanie tych zależności i uświadomienie uczącym się pełnionych przez nie funkcji jest bardzo ważne w procesie nauczania języka polskiego jako obcego.

Relacje między podsystemami egzemplifikują wszelkie substytucje, które prowadzą do szeregu różnorodnych zmian. Jako przykład można podać parę wyrazów *piękne – pięknie*. Wymiana głoski [*n*] na [*ń*] powoduje zmiany semantyczno-składniowe w zakresie znaczenia wyrazów i ich łączliwości (przymiotnik rodzaju nijakiego a przysłówek), zmiany ortograficzne (pojedyncza litera a dwie litery), fleksyjne (przymiotnik jest odmienną częścią mowy, zatem deklinuje się, a przysłówek nie podlega deklinacji, jedynie może ulegać stopniowaniu). Zmiany wygłosowych liter mogą powodować zmiany paradygmatów (*piękne* na *piękna*, *pięknie* na *piękno*), a więc zmianę klasy leksemu. Słowotwórstwo ze względu na swoją nieregularność bywa pomijane w publikacjach glottodydaktycznych. Niniejszy artykuł dotyczyć będzie obecności zagadnień derywacyjnych w pomocach do nauczania języka polskiego jako obcego.

Pomoce dydaktyczne, zwane również środkami dydaktycznymi, to przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania – uczenia się i uzyskania optymalnych osiągnięć szkolnych. Ich znaczenie odnosi się do takiej organizacji procesu nauczania i uczenia się, który będzie gwarantował jak najlepsze wyposażenie w kompetencje niezbędne na danym etapie edukacyjnym [Okoń 2007].

Środki dydaktyczne dzielą się na następujące grupy:

1) środki naturalne, takie jak okazy z otoczenia przyrodniczego, kulturowego, społecznego, które bezpośrednio przedstawiają rzeczywistość;
2) środki techniczne, które pokazują rzeczywistość w sposób pośredni:
- przeźrocza,
- filmy,
- rysunki, fotografie, ilustracje z czasopism,
- nagrania magnetofonowe, płytowe,
- audycje radiowe,
- programy telewizyjne,
- multimedialne programy komputerowe,
- fantomy i modele (np. do wykonywania iniekcji, resuscytacji);

3) środki symboliczne, przedstawiające rzeczywistość za pomocą słowa żywego i drukowanego, znaków, rysunków technicznych, grafów, map[1].

Pomoce naukowe, jakimi są podręczniki do gramatyki, zwykle uwzględniają słowotwórstwo. Niepokojący jest jednak zakres i sposób jego prezentacji. *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców* Z. Kalety [1995] całkowicie pomija ten podsystem, *Gramatyka języka polskiego* B. Bartnickiej i H. Satkiewicz [1990] napisana jest językiem często zbyt trudnym dla cudzoziemców, a w *Odkrywamy język polski* L. Madelskiej i M. Warchoł-Schlottmann [2008] pojawiają się błędy,

[1] http://dydaktycznesrodkinauczania.pl.tl/, [dostęp: 28.04.2013].

które wymagają poprawy w ewentualnych wznowieniach. Często dotyczą one nieprawidłowego zaklasyfikowania derywatów do kategorii słowotwórczych. Może to wprowadzać bałagan w słownikach umysłowych uczących się [Gaze].

Osobną grupę stanowią pomoce służące nauczaniu leksyki. Magdalena Szelc-Mays i Elżbieta Rybicka są autorkami zestawu plansz i ćwiczeń *Słowa i słówka. Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących* [2003]. Jak zaznaczają, nie jest to typowy podręcznik, ale pomoc naukowa do nauczania słownictwa i podstaw gramatyki na kursach języka polskiego dla początkujących. Z podręcznika mogą korzystać również studenci średnio zaawansowani, ponieważ znajdują się w nim ćwiczenia trudniejsze (oznaczone gwiazdką). Słownictwo prezentowane w podręczniku wykracza poza obszar tzw. słownictwa elementarnego i obejmuje część słownictwa podstawowego. Pomaga to w aktywizowaniu słownictwa studentów bardziej zaawansowanych.

Warto dokonać analizy tego podręcznika pod kątem obecności słowotwórstwa w nauczaniu leksyki. Przy planszy 2. pojawia się leksem *kawiarnia*, który – wydawałoby się – najłatwiej wytłumaczyć jako *miejsce, gdzie pijemy kawę* (*kawa* jest internacjonalizmem, jest wyrazem znanym wielu studentom uczącym się języka polskiego jako obcego). Nie pojawia się jednak żadne powiązanie kawiarni z podstawą słowotwórczą. Podobna sytuacja jest przy planszy 3., przedstawiającej sytuację na ulicy. Znajduje się tam wyraz *trawnik*, który nie zostaje skojarzony z wyrazem motywującym (*trawą*). Sytuacji takich jest więcej: pojawiają się wyrazy o skomplikowanej budowie słowotwórczej, które występują jednak jako autonomiczne leksemy (dla cudzoziemców mogą być często po prostu nic nieznaczącym ciągiem liter, niepowiązanych z podstawą słowotwórczą). Czasowniki natomiast podawane są zawsze jako pary aspektowe: *umierać/umrzeć*, *kroić/pokroić*, *kupować/kupić*.

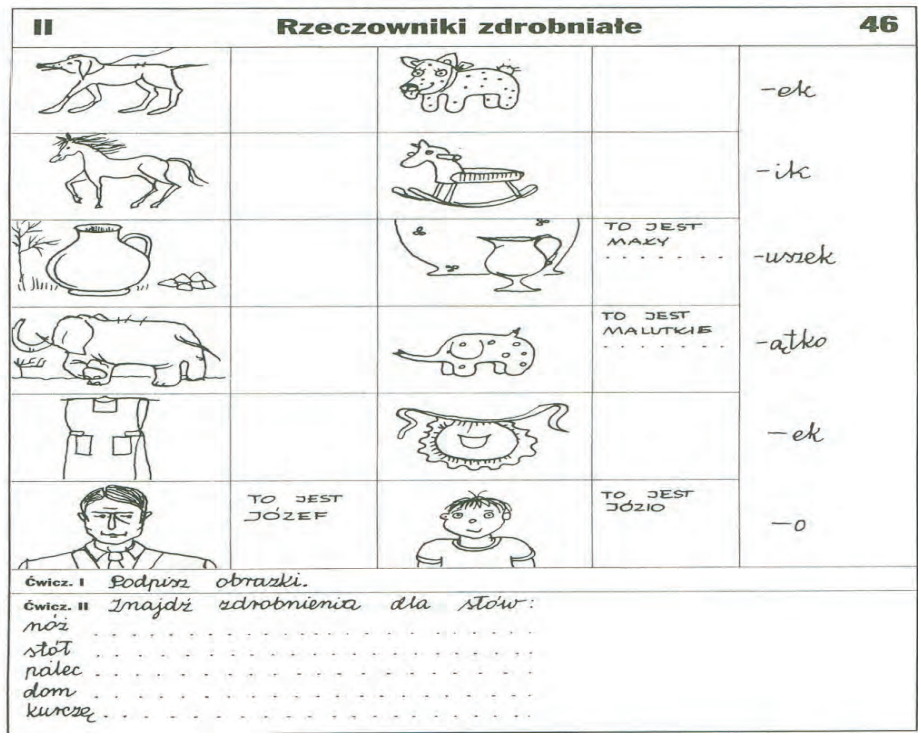
Pojawiają się również ćwiczenia wykorzystujące słowotwórstwo. Często opierają się one na parafrazowaniu, np.

> Ćwiczenie 7 [Tamże, s. 43]
> Czy wiesz z czego robi się zupy?
> Wzór: zupa grzybowa = zupa z grzybów
> 1. barszcz czerwony = ...
> 2. zupa jarzynowa = ...
> 3. kapuśniak = ...
> 6. zupa ogórkowa = ...
> 8. zupa pomidorowa = ...

Podane przykłady pokazują różne sposoby powstawania nazw. Jednym z nich są konstrukcje analityczne, w których przymiotnikowy człon określający zawiera nazwę warzywa (lub grupy warzyw – *jarzyny*), z jakiego powstaje zupa. Ponadto pojawia się derywat sufiksalny *kapuśniak*. We wszystkich przypadkach definicja

będzie wyglądała podobnie: *zupa zrobiona z (nazwa warzywa)*. Komentarza wymagać będzie jednak *barszcz czerwony* – człon określający odnosi się do koloru zupy (analogicznie *barszcz biały*).

Jedna z plansz poświęcona jest rzeczownikom zdrobniałym:



Źródło: Szelc-Mays M., Rybicka E., 2003, *Słowa i słówka. Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących*, Kraków, tablica 46.

Student musi najpierw wpisać nazwy podstawowe, np. *pies*, *koń*, a następnie ma za zadanie zbudować zdrobnienia, wykorzystując podane formanty. Podanych zostało jedynie sześć formantów (pięć sufiksów i jeden formant paradygmatyczny), a żaden z nich nie buduje zdrobnień rzeczowników rodzaju żeńskiego. Plansza ta znajduje się w części drugiej, więc ma przybliżyć problemy tzw. małej gramatyki. Ponieważ jest to jedyna plansza poświęcona zdrobnieniom, informacje w niej zawarte są bardzo szczątkowe i nie wystarczają do przybliżenia zjawiska deminutywów w języku polskim.

Podręcznik ten dość rzadko wykorzystuje słowotwórstwo jako pomoc w nauczaniu słownictwa. Większość ćwiczeń zasadza się na antonimii i synonimii lub wspomagana jest czarno-białymi ilustracjami. Jak wcześniej wspomniano, czasowniki zawsze podawane są w parach aspektowych. Pewne leksemy mogłyby być tłumaczone poprzez odwołanie się do budowy słowotwórczej, ale autorki nie wykorzystały tych informacji.

Pomocą o podobnym charakterze są *Nowe słowa – stare rzeczy* M. Szelc-Mays [2004]. Analizowany podręcznik przeznaczony jest dla osób uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym i średnim ogólnym. Może być wykorzystywany jako baza regularnego kursu słownictwa lub jako uzupełnienie nauczania zagadnień leksykalnych kursu ogólnego. Autorka zaznacza, że *zestaw jest przygotowany tak, aby mógł służyć do wprowadzania nowego materiału w grupach początkujących, utrwalania, a nawet testowania słownictwa w grupach średnio zaawansowanych* [Tamże, s. 6]. Do podręcznika dołączone zostały plansze obrazujące wybrane tematy z podręcznika. Na każdej planszy znajdują się słowa podzielone na dwie grupy:

A – słownictwo minimum (można je odnaleźć w starszym *Słowniku minimum języka polskiego* Z. Kurzowej i H. Zgółkowej lub nowszym, którego autorką jest H. Zgółkowa);
B – poszerzające słownictwo dla studentów średnio zaawansowanych.
Ćwiczenia w podręczniku podzielone są na trzy poziomy:
– poziom pierwszy (oznaczony *) – przy wykonywaniu tych ćwiczeń należy posługiwać się planszami i słownictwem z grupy A;
– poziom drugi (oznaczony **) – autorka sugeruje, by przy wykonywaniu ćwiczeń z tego poziomu wykorzystywać słownictwo z grupy B oraz dodatkowe słowa, wyszukiwane samodzielnie w słownikach;
– poziom trzeci (oznaczony ***) – ćwiczenia przeznaczone do kształcenia umiejętności wypowiadania się przy użyciu zgromadzonego wcześniej słownictwa. Ćwiczenia te mają w większości charakter gramatyczno-leksykalny, a słownictwo w nich wykorzystywane wykracza zdecydowanie poza obszar programu minimum.

Na planszach derywaty żeńskie są konsekwentnie umieszczane po męskich podstawach słowotwórczych, np. *wnuk – wnuczka*, *uczeń – uczennica*, *urzędnik – urzędniczka*. Taki sposób prezentowania słownictwa pomaga niewątpliwe w zapamiętywaniu nazw żeńskich i uwrażliwia na różnice między parami wyrazów (zwłaszcza alternacje). Podobnie jest z przymiotnikami, umieszczane są one na planszy zawsze razem z rzeczownikami, od których pochodzą: *tramwaj – tramwajowy*, *warzywa – warzywny*, *przyroda – przyrodniczy*.

Niekiedy pojawiają się wyrazy o bardziej skomplikowanej budowie słowotwórczej. Już na planszy pierwszej umieszczono wyraz *przedszkolak*. Jednak w podręczniku nie ma ani jednego ćwiczenia, w którym pojawiałoby się to słowo, a na planszy nie ma słów z tej samej rodziny, np. *przedszkole*, *przedszkolny*. Lektor powinien zatem wprowadzić to słowo (tym bardziej że należy ono do słownictwa minimum), ale w podręczniku brakuje wskazówek, gdzie i jak należy wprowadzić leksem *przedszkolak*. Naturalne wydaje się

wytłumaczenie cudzoziemcom, że przedszkolak to ‘ktoś, kto (małe dziecko) chodzi do przedszkola’, a przedszkole to ‘placówka oświatowa poprzedzająca szkołę (przed szkołą)’. Można próbować tłumaczyć, że przedszkolak to ‘mały uczeń, który ma 4–6 lat’, ale taka definicja nie pokazuje wyraźnych różnic między uczniem a przedszkolakiem (tym bardziej że system oświatowy różni się w zależności od kraju). Autorka przy konstruowaniu podręcznika opierała się na francuskiej teorii centrów tematycznych do badania współczesnego języka mówionego. Umieściła zatem leksem *przedszkolak* w rozdziale I *Człowiek – charakterystyka jednostki i stosunki rodzinne*, ale nie pokazała tym samym związku z podstawą słowotwórczą i nie wskazała żadnego sposobu wprowadzenia tego słowa.

Podobna sytuacja jest w przypadku słów *cukierniczka* i *solniczka*. Pojawiają się one na planszy 11. w temacie trzecim w słownictwie minimum. Na odwrocie znajduje się rysunek kuchni z zaznaczonymi elementami wyposażenia. Student ma za zadanie napisać nazwy tych elementów – nie ma jednak wśród nich *cukierniczki* i *solniczki*. Również w podręczniku nie ma żadnego ćwiczenia z tymi słowami. Podstawy słowotwórcze, tj. *sól* i *cukier*, pojawiają się natomiast dopiero przy temacie ósmym. W takiej sytuacji powinno się przenieść omawiane słowa do grupy B lub przynajmniej umieścić je obok wyrazów motywujących.

W samym podręczniku regularnie w każdej jednostce lekcyjnej pojawiają się ćwiczenia derywacyjne, które polegają na utworzeniu danych części mowy od innych, np. przymiotników od rzeczowników, rzeczowników od czasowników:

> Ćwiczenie 16 [Tamże, s. 16–17]
> Do podanych przymiotników dopisz rzeczowniki:
> WZÓR: wysoki – wysokość
> ciężki – .....
> młody – .....
> stary – .....
> brzydki – .....
> smutny – .....
> elegancki – .....

W tym przypadku uczący się ma zadanie wypisać derywaty, które tworzone są nieregularnie, za pomocą różnych sufiksów: *-ość* (*starość*, *młodość*), *-ek* (*smutny*), *-ja* (*elegancja*), *-ar* (*ciężar*). Derywacji towarzyszą alternacje i ucięcia tematów słowotwórczych, choć nie zostało to nigdzie uwypuklone. Brakuje również ćwiczeń, które pokazywałyby użycie tych leksemów, zwłaszcza że część z nich występuje w określonych konstrukcjach i zwrotach, np. *ogarnął go smutek*, *na starość* (*stał się melancholijny*), *Francja elegancja*.

Niekiedy polecenia do ćwiczeń wskazują, do jakiej kategorii słowotwórczej przynależą derywaty, które uczący się ma utworzyć, np.:

Ćwiczenie 121 [Tamże, s. 54]
Do podanych czasowników dopisz wykonawców czynności:
WZÓR: prać – praczka
sprzątać – .....
malować – .....
brudzić – .....
gospodarować – .....

Wskazanie na konkretną kategorię słowotwórczą niewątpliwie ułatwia zrozumienie znaczenia derywatów, jednakże często pojawiają się błędy. W ćwiczeniu powyżej od czasownika *brudzić* można utworzyć leksem *brudas*[2], który nie jest nazwą wykonawcy czynności, ale nosiciela cechy: *brudas* – 'ktoś, kto jest brudny'.

Takich przykładów jest więcej:

Ćwiczenie 268 [Tamże, s. 106]
Od podanych nazw czynności utwórz nazwy rzeczy:
WZÓR: bawić się – zabawa
rachować – .....
sprzedawać – .....
meblować – .....
wydawać – .....
wystawiać – .....
otwierać – .....
grać – .....
kupować – .....

W kluczu rozwiązań podane są następujące derywaty: rachunek, sprzedaż, mebel, wydatek, wystawa, otwór, gra, zakupy. Wśród wypisanych derywatów za rzecz można uznać jedynie: *rachunek*, *mebel* i ewentualnie *otwór*, *wystawa* i *zakupy*[3]. Pozostałe to nazwy czynności (*zabawa*, *sprzedaż*, *wydatek*, choć i *rachunek* można potraktować jako nazwę czynności). Polecenia wprowadzają zatem uczącego się w błąd. Zrozumienie przez uczących się znaczenia cech abstrakcyjnych nie jest łatwe, tym bardziej że w ich językach ojczystych takie nazwy mogą nie istnieć. W przypadku takich ćwiczeń konieczne jest poprawienie poleceń lub zmiana przykładów.

[2] Potwierdza to klucz rozwiązań, znajdujący się na końcu podręcznika.

[3] Wyraz *otwór* pochodzi od czasownika dokonanego *otworzyć* i może być traktowany jako rezultat czynności. *Zakupy* natomiast można zaliczyć do dwóch klas: *iść na zakupy* (nazwa czynności); *przynieść zakupy do domu* (nazwa rzeczy lub wynik czynności). Tego typu wieloznaczności również powinny zostać zaznaczone.

Pojawiają się również bardzo ciekawe ćwiczenia transformacyjne, np.:

Ćwiczenie 50 [Tamże, s. 27]
Napisz, co znaczą te słowa:
WZÓR: pracowity – taki, który lubi i umie pracować
surowy – .....
skąpy – .....
serdeczny – .....
kulturalny – .....
nietowarzyski – .....
wykształcony – .....

W zamyśle autorki ćwiczenie to łączy w sobie słowotwórstwo ze składnią (tworzenie parafraz) i leksyką, semantyką (dobra parafraza będzie wskazywała na właściwe znaczenie derywatu). Wątpliwości mogą budzić przykładowe parafrazy. *Pracowity* to rzeczywiście ktoś, kto lubi i umie pracować, ale przede wszystkim to ktoś, kto dużo pracuje[4].

Bardzo ciekawe i cenne są dwa ćwiczenia, których zadaniem jest odczytanie nazw dni tygodnia i miesięcy oraz wyjaśnienie ich znaczenia [Tamże, s. 76]. Polskie nazwy dni tygodnia i miesięcy nie są nazwami opartymi na internacjonalizmach, a ich budowa oparta jest na słownictwie rodzimym. Poznanie tych informacji przybliży studentom nie tylko słownictwo polskie, ale również kulturę i historię Polski, pomoże zrozumieć motywację słowotwórczą. Dyskusyjne jest umieszczenie przez autorkę etymologii ludowych, tj. *styczeń* – bo w nim stary rok styka się z nowym rokiem lub miesiąc przygotowywania tyczek do celów gospodarczych, *maj* – maić znaczyło dawniej ozdabiać zielonymi gałązkami. Nazwa *styczeń* pochodzi jedynie od tyk, które były zbierane w tym okresie, tym bardziej że nazwa ta używana była również w stosunku do drugiego miesiąca roku, a *maj* to zapożyczenie staropolskie z kalendarza łacińskiego (łac. *Maius* ← ‘miesiąc Mai, starorzymskiej bogini przyrody’) [Dubisz 2002, s. 121].

Jak wynika z powyższych przykładów, analizowany podręcznik często wykorzystuje w ćwiczeniach słowotwórstwo. Są to jednak w większości ćwiczenia, których celem jest utworzenie derywatów od podanych słów. Brakuje wykorzystania powstałych wyrazów w konkretnych zdaniach, tym bardziej że część z nich występuje często w stałych połączeniach wyrazowych lub powiązana jest z konkretnymi czasownikami. Niekiedy również zdarzają się błędy, zwłaszcza przy kategoriach słowotwórczych, np. celem ćwiczenia jest utworzenie nazw wykonawców czynności, a wśród derywatów pojawia się nosiciel cechy. Takie błędy mogą znacznie utrudnić przyswojenie danych jednostek leksykalnych,

[4] *Pracowity* – 1. ‘ten, który dużo, chętnie i wytrwale pracuje, który ma zamiłowanie, zapał do pracy; pilny’ [SWJPDun., t. 2, s. 141].

a zwłaszcza zrozumienie ich znaczenia. W kluczu do zadań, będącym częścią składową repetytorium, niestety pojawiają się błędy. Umieszczenie klucza na końcu książki świadczy o tym, że podręcznik może służyć do samodzielnej nauki, a nie tylko do pracy w czasie lekcji. Odpowiedzi w kluczu powinny być zatem prawidłowe i wskazane byłoby opatrzenie ich odpowiednim komentarzem.

Słowotwórstwo, choć pomijane często przez polskich glottodydaktyków, odgrywa bardzo ważną rolę w procesie nauczania – uczenia się języka polskiego jako obcego. Derywacja jest jednym z najważniejszych procesów powstawania nowych słów. Zmiany językowe w dużej mierze to zmiany leksykalne. Słowotwórstwo pomaga porządkować leksykę (klasyfikować powstające słowa do odpowiednich kategorii, a tym samym wyznaczać znaczenie), dlatego ważne jest połączenie nauczania obu podsystemów. Formacje słowotwórcze są również świadectwem językowego postrzegania rzeczywistości przez użytkowników danego języka. Nie sposób nauczyć wszystkich formacji na lekcji języka polskiego jako obcego, dlatego konieczne jest uwrażliwienie cudzoziemców na budowę słowotwórczą polskich słów i pokazanie najbardziej produktywnych formantów w poszczególnych kategoriach. Jak pokazały badania A. Seretny [2011], słowotwórstwo jest nierozerwalnie związane z leksyką, która powinna być grupowana w grona wyrazowe. Tworzenie gron wyrazowych, oprócz porządkowania leksykonu obcokrajowca, uwrażliwi go również na wymiany głosek zachodzące w poszczególnych derywatach.

Bibliografia

BARTNICKA B., SATKIEWICZ H., 1990, *Gramatyka języka polskiego. Podręcznik dla cudzoziemców*, Warszawa.

BAUDOUIN DE COURTENAY J., 1908, *O związku wyobrażeń fonetycznych z wyobrażeniami morfologicznemi, syntaktycznemi i semazjologicznemi*, Warszawa.

BIERNACKA M., 2012, rozprawa doktorska: *Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Łódź.

DUBISZ S., 2002, *Język – historia – kultura*, t. 1, Warszawa.

GAZE M., *Słowotwórstwo w gramatykach do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *PLEJ_3, czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, O. Machrzak (red.) (w druku).

GRZEGORCZYKOWA R., 2007, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa.

KALETA Z., 1995, *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.

Madelska L., Warchoł-Schlottmann M., 2008. *Odkrywamy język polski. Gramatyka dla uczących (się) języka polskiego jako obcego*, Kraków.

Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.

Seretny A., 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.

Słownik współczesnego języka polskiego, 2001, pod red. B. Dunaja, t. 1 i 2, Warszawa.

Szelc-Mays M., 2004, *Nowe słowa – stare rzeczy. Podręcznik do nauczania słownictwa języka polskiego*, wyd. II, Kraków.

Szelc-Mays M., Rybicka E., 2003, *Słowa i słówka. Podręcznik do nauczania słownictwa i gramatyki dla początkujących*, Kraków.

Dominika Izdebska-Długosz
Uniwersytet Rzeszowski

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.07

SZWECJARZY I *KANARZY* – O TRUDNOŚCIACH W ZASTOSOWANIU RODZAJU MĘSKOOSOBOWEGO U STUDENTÓW UKRAIŃSKOJĘZYCZNYCH

Słowa kluczowe: nazwy mieszkańców, rodzaj męskoosobowy, błędy gramatyczne, interferencja, transfer, język ukraiński, język polski jako obcy

1. Błędy ukraińskojęzycznych studentów jako rezultat działania interferencji

Tytuł niniejszego tekstu wymaga już na wstępie wyjaśnienia. Pojawiające się w nim leksemy *Kanarzy* i *Szwecjarzy*[1] mogą być dla użytkownika języka polskiego niezrozumiałe. Wbrew skojarzeniom, jakie formy te mogą budzić, zostały one utworzone przez studenta ukraińskojęzycznego jako odpowiedniki polskich nazw narodowości *Kanadyjczycy* oraz *Szwedzi* w uzupełnieniu luk w następującym zadaniu: *W Kanadzie mieszkają …, a w Szwecji mieszkają…* Leksemy te są więc wykolejeniami w zakresie nazw mieszkańców w M. l.mn. rodzaju męskoosobowego (dalej r.mos.). Jeśli wyrazy te wymagają wyjaśnienia, oznacza to, że nie są zrozumiałe same przez się (jedynie kontekstowo). To z kolei prowadzi do wniosku, iż błędy w M. l.mn. r.mos. są groźne, gdyż mogą naruszać komunikatywność przekazu. Jeśli do błędów fleksyjnych, które z reguły nie uniemożliwiają komunikacji, dołączą (jak w tytułowym przykładzie) błędy leksykalne lub/i słowotwórcze, może być trudno o porozumienie między nadawcą a odbiorcą.

Błędy językowe, rozumiane jako *niezamierzone przez mówiącego odchylenie (dewiacja) od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od*

[1] Tytułowe niepoprawne formy *Kanarzy*, *Szwecjarzy* pochodzą z innego zbioru błędów niż ten wykorzystany w niniejszym tekście, dlatego formy *Kanarzy* nie znajdzie czytelnik w tabelach w niniejszym artykule.

obowiązującej w ramach tego systemu normy językowej [Szulc 1984, s. 33–34], popełniane w polszczyźnie przez ukraińskojęzycznych są tożsame z błędami użytkowników innych języków wschodniosłowiańskich. Na powstawanie tych wykolejeń i omyłek duży wpływ ma działanie *transferu negatywnego* z języków prymarnych, w tym wypadku – z języka ukraińskiego. Im większe pokrewieństwo genetyczne i typologiczne języka ojczystego i uczonego, tym silniej zadziała *transfer językowy*. Interferencja (*transfer negatywny*) jest zjawiskiem dobrze opisanym w literaturze przedmiotu [zob. np. Weinreich 1979; Harczuk 1972; Odlin 1989; Arabski 1980; Iwan 1995; Woźniakowski 1982; Komorowska 1975; Karolczuk 2006; Czochralski 1979; Krawczuk 2010 i in.]. Aleksander Szulc w swojej definicji uwzględnił oba jej typy, pisząc, iż interferencja językowa jest to: *Wszelkie odchylenie od reguł danego systemu językowego lub normy językowej, które rodzimy użytkownik języka lub mówiący językiem obcym popełnia, przyporządkowując określone reguły: (a) do innych reguł tego samego języka (interferencja wewnątrzjęzykowa), lub (b) do reguł innego systemu językowego (interferencja zewnątrzjęzykowa)* [Szulc 1984, s. 94].

Wiele błędów w języku polskim popełnianych przez studentów z pierwszym językiem ukraińskim (a także innymi językami wschodniosłowiańskimi) wytłumaczyć można działaniem tejże interferencji międzyjęzykowej. Oczywiście, transfer negatywny nie jest jedyną przyczyną i źródłem powstawania wykolejeń. Według Hanny Komorowskiej są to także przyjęte przez ucznia sposób i techniki uczenia się oraz komunikowania się; przyjęte przez nauczyciela sposób, techniki i metody nauczania [por. Komorowska 1975, s. 96]. W odniesieniu do konkretnych przykładów błędów gramatycznych u ukraińskojęzycznych możemy jednak mówić o wyraźnym wpływie J1 (język pierwszy, prymarny) na J2 (język obcy, drugi). Obserwujemy to zjawisko właśnie w przypadku błędów w M. l.mn. r.mos. rzeczowników, przymiotników, imiesłowów przymiotnikowych, liczebników i zaimków, a także czasowników w czasie przeszłym, przyszłym złożonym oraz w trybie przypuszczającym [por. Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010, s. 65]. Studenci ukraińskojęzyczni popełniają liczne błędy fleksyjne i składniowe związane z kategorią męskoosobowości, dlatego iż w ich języku brak jest *zróżnicowania formalnego rzeczowników (przymiotników, liczebników) męskoosobowych i niemęskoosobowych w mianowniku liczby mnogiej* [Krawczuk 2011, s. 218].

Błędy, omyłki i wykolejenia studentów z pierwszym językiem ukraińskim w M. l.mn. r.mos. różnych części mowy wymieniane są przez glottodydaktyków – autorów analiz lapsologicznych (i kontrastywnych) zawsze w czołówce wszystkich błędów gramatycznych popełnianych przez tę grupę uczących się polskiego jako obcego [zob. np. Dąbrowska, Dobesz, Pasieka 2010; Dąbrowska 2004, 2005; Krawczuk 2005, 2010, 2011; Zielińska 2010; Mazur 1994; Przechodzka 1993; Izdebska-Długosz 2014].

Błędy związane z myleniem rodzaju męsko- i niemęskoosobowego w l.mn. podzielić można na dwie grupy:

a) formy niemęskoosobowe w miejsce męskoosobowych: *tutaj żyją **same emeryty***; ***takie** ludzi*; ***wszystkie** ludzie*; ***moje** przyjaciele*; *ludzie są **agresywne***; *ludzi, **które** mają czas*; ***te same** ludzi*; *oni są **odpowiedzialne***; ***drogie** studenci*;
b) formy męskoosobowe w miejsce niemęskoosobowych: *nie zapomnę te wakacje i będę **ich** wspominać*; *było jeszcze **wielu** różnych trudności*, ***które** przeżyłem*; *one **przyjechali***; *dziewczyny **byli***; *bardzo fajnymi miastami **oni** są*; ***pierwsi** dni*; ***ambitni** plany*; ***ładni** ubrania*[2].

Wydaje się, że źródłem powyższych wykolejeń jest wyraźnie wpływ prymarnego systemu językowego studentów ukraińskich. Tworzone przez nich formy rzeczowników i przymiotników (oraz imiesłowów przymiotnikowych) przyjmują zwykle rodzaj niemęskoosobowy, tożsamy z formami ukraińskimi, np. ***studenty*** – ukr. студенти. Odwrotną zaś sytuację obserwujemy zwykle w przypadku użyć czasowników, np. *dziewczyny **byli*** – ukr. дівчата були, gdyż to właśnie forma męskoosobowa polskich czasowników przypomina ich rodzime czasowniki. Używane są więc elementy językowe polszczyzny najbardziej podobne do znanych elementów języka ojczystego lub tworzone są podobne do nich formy błędne. Jest to zjawisko naturalne.

Wśród wielu różnych błędnych form tworzonych przez studentów mylących rodzaj męsko- i niemęskoosobowy czołowe miejsce zajmują rzeczowniki należące do kategorii nazw mieszkańców (nazwy narodowości), a także do kategorii nazw wykonawców czynności (nazwy zawodów). Trudność w poprawnym stosowaniu tychże leksemów polega nie tylko na konieczności dokonania alternacji spółgłoskowych oraz wyboru właściwej końcówki, ale także – co pokażą zebrane przykłady – na wyborze właściwego leksemu (tematu fleksyjnego). Studenci często, pomimo poznania na poziomach niższych danych leksemów, nie pamiętają ich, mają luki leksykalne, stąd próbują je „wymyślić" na nowo. Kreatywność słowotwórcza uczących się polskiego jako obcego Ukraińców jest w takim przypadku nieograniczona [zob. także Dąbrowska 2002].

Na potrzeby niniejszego zestawienia przebadano za pomocą testu gramatycznego 45 ukraińskojęzycznych studentów dwóch grup językowych, uczęszczających na lektorat języka polskiego jako obcego na poziomie B1. Do grup na poziomie B1 studenci ci zostali zakwalifikowani na podstawie testu gramatycznego, obejmującego zagadnienia z poziomów A1 i A2 (a więc także tworzenie form w M. l.mn. r.mos. rzeczowników i przymiotników polskich). Ponieważ jest to ich pierwszy rok nauki na studiach wyższych w Polsce, trudno jest określić poza tym, co wiadome (umowny i nie zawsze odpowiadający rzeczywistości

[2] Przykłady pochodzą z autorskiego korpusu błędów osób ukraińskojęzycznych w polszczyźnie, przygotowanego w ramach powstającej rozprawy doktorskiej.

poziom językowy), jakie konkretnie formy, leksemy zostały przez nich przyswojone (na kursach językowych, które odbywali na Ukrainie). Biorąc pod uwagę wymagania leksykalne dla konkretnych poziomów zaawansowania językowego (A1, A2), w teście uwzględniono zarówno leksemy, które powinny być już znane badanym (np. *Japończyk*), jak również te, które poznaje się na wyższych poziomach zaawansowania (jak np. Łotysz). Założono, że w tych dwóch przypadkach ujawni się zarówno mechanizm interferencyjny, jak i mechanizm kreacji językowej, wspierany formami rodzimymi. Ze względu na objętość tekstu znacznie zawężono uzyskany materiał badawczy oraz analizy[3].

2. Rzeczownik z przymiotnikiem

Zadaniem studentów w ćwiczeniu pierwszym było utworzenie liczby mnogiej od rzeczownika z przymiotnikiem podanych w liczbie pojedynczej, według wzoru: *dobry syn – dobrzy synowie*.

Tab.1. Wykaz błędów w zadaniu nr 1 – rzeczownik z przymiotnikiem

1. *mądry uczeń* – mądrzy uczniowie (33 błędy/6 form)	**2. *pracowity projektant* – pracowici projektanci** (39 błędów/9 form)
mądry – 9 uczni – 7 ucznie – 6 mądre – 5 mądrze – 3 mądri – 3	projektanty – 12 pracowity – 9 projektancie – 5 pracowite – 5 pracowiti – 4 pracowicie – 1 pracowitie – 1 projektantowie – 1 projektancy – 1
3. *doświadczony kucharz* – doświadczeni kucharze (48 błędów/7 form)	**4. *zły poeta* – źli poeci** (42 błędy/10 form)
kucharzy – 17 doświadczoni – 14 doświadczone – 7 doświadczony – 4 doświadczonie – 4 doświadcieni – 1 kuchari – 1	poety – 18 zli – 8 złe – 5 zły – 4 zli – 2 poete – 2 poecie – 2 poetrzy – 1 złrzy – 1 źli – 1

[3] Przedstawione wyniki stanowią część większego badania, obejmującego poza rzeczownikami i przymiotnikami w M. l.mn. r.mos. także pozostałe części mowy i przekształcanie fraz, generujące błędy składniowe.

5. *bogaty król* – bogaci królowie (30 błędów/12 form)	**6. *fascynujący aktor* – fascynujący aktorzy** (37 błędów/6 form)
kroli – 8 króli – 5 bogati – 5 bogate – 4 bogatie – 1 bogaty – 1 bogacie – 1 króle – 1 króla – 1 króły – 1 króły – 1 królcy – 1	fascynujaci – 12 fascynujące – 9 aktorze – 7 aktory – 5 fascynującie – 3 fascynujaci – 1

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE[4]

Jak wynika z tabeli 1., zdecydowanie częściej mylono się w przymiotniku niż rzeczowniku, co obrazuje zestawienie frekwencji błędów:

1. Rzeczownik – 13, przymiotnik – 20
2. Rzeczownik – 19, przymiotnik – 20
3. Rzeczownik – 18, przymiotnik – 30
4. Rzeczownik – 21, przymiotnik – 21
5. Rzeczownik – 18, przymiotnik – 12
6. Rzeczownik – 13, przymiotnik – 24.

Jedynie w przykładzie *bogaci królowie* to rzeczownik nastręczył studentom więcej kłopotów aniżeli przymiotnik.

Najtrudniejszym ze wszystkich przymiotników okazał się leksem *doświadczeni*, a wśród rzeczowników najczęściej mylono się w wyrazie *poeci*.

We wszystkich przykładach największą frekwencją odznaczają się formy tożsame z formami ukraińskimi, niekiedy będące niemal dokładnym zapisem polskimi znakami ukraińskiej formy fonicznej: ***mądry/mądri uczni*** – ukr. мудрі учні, ***pracowity/pracowiti projektanty*** – ukr. працьовиті проєктанти, ***bogati kroli*** – ukr. багаті королі. W przykładach *kucharze* i *aktorzy* dokonano alternacji spółgłoskowych, jednak użyto błędnej końcówki fleksyjnej: ***kucharzy***, ***aktorze*** – to częsty błąd polegający na dokonywaniu następującej transformacji z liczby pojedynczej na mnogą: *rz – rzy*, *r – rze* (zamiast odpowiednio: *rz – rze*, *r – rzy*) Podobne zjawi-

[4] Tabele zawierają wszystkie błędy popełnione przez studentów w danym zadaniu, według frekwencji malejącej. Nie wpisano do tabeli odpowiedzi poprawnych, ale jedynie formy błędne. W nagłówkach podano frekwencję pojawiania się błędu w danej formie/ liczbę utworzonych błędnie leksemów (form). Frekwencja oznacza, jak często napisano niepoprawnie dany wyraz polski, liczba form zaś – ile niepoprawnych wyrazów utworzono w miejsce polskiego leksemu.

sko obserwujemy w przykładach błędnych form ***lekarzy***, ***doktorze***, mimo iż forma ukraińska доκтори przypomina bardziej polską *doktorzy*. Błędy w przymiotnikach polegają w większości na rezygnacji z użyć męskoosobowej formy przymiotnika i pozostawieniu jej w l.poj. rodzaju męskiego, np.: ***mądry***, ***pracowity***, ***zły***, albo użyciu formy niemęskoosobowej l.mn., np. ***doświadczone***, ***fascynujące***, ***bogate***. Wreszcie, mamy kilka przykładów mylenia przymiotników z przysłówkami, jak: ***mądrze***, ***pracowicie***, oraz całkiem dużo nieudanych niestety prób dokonania alternacji spółgłoskowych oraz wyboru właściwej końcówki, jak np.: a) błędne wymiany w temacie fleksyjnym: ***doświadczoni***, ***doświadcieni***, ***źli***, ***zli***; b) wybór złej końcówki: ***projektancie***, ***bogacie*** oraz omówione wyżej przykłady: ***kucharzy***, ***aktorze***.

3. Rzeczownik – nazwy mieszkańców[5]

W ćwiczeniu drugim nie podano form wyjściowych w liczbie pojedynczej – trzeba było utworzyć od razu formę l.mn. r.mos., uzupełniając podane w tabeli zdania. Część tych leksemów powinna być studentom już znana z poziomów niższych, część zaś mogła dla nich stanowić *novum*.

Tab. 2. Wykaz błędów w zadaniu nr 2 – nazwy mieszkańców

W Szwecji mieszkają… **(Szwedzi)**, 37 błędów/8 form	***W Belgii mieszkają…*** **(Belgowie)**, 32 błędy/10 form
Szwedy – 18 Szwecjarzy – 7 Szwecy – 4 Szwejcarzy – 3 Szwiedy – 2 Szwedzy – 1 Szwecjerzy – 1 Szwecarzy – 1	Belgijcy – 18 Bielgijcy – 5 Belgi – 2 Belgijczyki – 1 Belgici – 1 Belgarzy – 1 Belgiarze – 1 Belgirzy – 1 Belżcy – 1 Belgijczy – 1
W Kanadzie mieszkają… **(Kanadyjczycy)**, 39 błędów/9 form	***W Norwegii mieszkają…*** **(Norwegowie/ Norwedzy)**, 31 błędów/12 form
Kanadcy – 24 Kanadczyki – 8 Kanadzy – 3 Kanadowie – 1 Kanadrzy – 1 Kanadijcy – 1 Kanadyjcy – 1	Norweżcy – 9 Norwerzcy – 9 Norwerzy – 4 Norwierzy – 1 Nordy – 1 Norwierzcy – 1 Norweżcy – 1 Norweszcy – 1 Norweczcy – 1 Norwegizi – 1 Norwerzci – 1 Norwegiuszy – 1

[5] Według: *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, 1998, t. 2, R. Grzegorczykowa, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), Warszawa, s. 437–438, 442.

***W Japonii mieszkają…* (Japończycy)**, 38 błędów/12 form	***W Wietnamie mieszkają…* (Wietnamczycy)**, 27 błędów/7 form
Japończyki – 14 Japoncy – 9 Japońcy – 4 Japonczyki – 3 Japancy – 1 Japonie – 1 Japonci – 1 Japony – 1 Japoszki – 1 Japonrzy – 1 Japonczyky – 1 Japończyky – 1	Wietnamcy – 14 Wietnamczyki – 8 Wietnamce – 1 Witnamcie – 1 Wietnamci – 1 Wietnamcziki – 1 Wietnarzy – 1
***Na Litwie mieszkają…* (Litwini)**, 42 błędy/13 form	***Na Łotwie mieszkają…* (Łotysze)**, 36 błędów/ 22 formy
Litowcy – 24 Litowce – 5 Litwicy – 2 Litwijcy – 2 Litwowcy – 1 Litwianie – 1 Litwijci – 1 Latwijci – 1 Litwirzy – 1 Litwiny – 1 Lytowce – 1 Litwiani – 1 Litwinę – 1	Łotowcy – 6 Łotwijcy – 4 Lotwicy – 3 Latwijcy – 2 Łotwirzy – 2 Łotowczyki – 2 Łotwy – 2 Łotwcy – 1 Łotówce – 1 Łótowcy – 1 Łotły – 1 Łotwiejcy – 1 Łotwiejczyki – 1 Łotwicy – 1 Łotwianie – 1 Łotwijce – 1 Łotwini – 1 Łotwiani – 1 Łytowcy – 1 Łytowce – 1 Łatowczyki – 1 Łotwierzy – 1

Źródło: oprac. własne[6]

[6] W języku ukraińskim nazwy narodowości pisze się małą literą, dlatego i w tej kwestii zadziałała interferencja: studenci polskie nazwy narodowości również pisali małą literą. Postanowiono jednak zapisać je w tabeli dużą literą dla czytelności (polski czytelnik mógłby w szybkim czytaniu utożsamić je z przymiotnikami).

Okazało się, co potwierdza praktyka dydaktyczna, iż nazwy narodowości, szczególnie właśnie w r.mos., są jednymi z najtrudniejszych do utworzenia form wyrazowych dla ukraińskojęzycznych. W warunkach luki leksykalnej studenci próbują rzeczowniki te stworzyć sami. Skutkiem tych prób jest duża liczba powstałych różnorodnych form wyrazowych. Największą kreatywnością słowotwórczą badani wykazali się w przypadku leksemu Łotysze, tworząc aż 22 różne formy. Leksem ten nie należy oczywiście do najłatwiejszych, ponadto odznacza się małą frekwencją użycia, a w nauczaniu języka polskiego na poziomach A1–B1 może pojawić się incydentalnie. Podpowiedzią, która działała na studentów najmocniej, była nazwa kraju pojawiająca się w zadaniu – część błędów można powiązać właśnie z działającą w ten sposób analogią.

Podobnie jak w zadaniu pierwszym, tak i tutaj największą frekwencję mają leksemy tożsame z ukraińskimi. Są to: ***Szwedy*** – ukr. шведи, ***Belgijcy*** – ukr. бельгійці, ***Kanadcy*** – ukr. канадці, ***Norweżcy/Norwerzcy*** – ukr. норвежці, ***Wietnamcy*** – ukr. в›єтнамці, ***Litowcy*** – ukr. литовці. Potwierdza się po raz kolejny siła zjawiska interferencji, szczególnie w przypadku istnienia luki leksykalnej. W przykładzie ***Japończyki*** wpływ interferencji okazał się słabszy, bo dotyczy tylko końcówki. Natomiast temat fleksyjny został wybrany prawidłowo. Tutaj dopiero na drugim miejscu pod względem frekwencji znalazła się forma tożsama z ukraińską: ***Japoncy*** – ukr. японці. W przykładzie *Łotysze* silniej niż transfer zadziałała analogia z polską nazwą kraju: Łotwa. *Łotysze* po ukraińsku to bowiem латвійці, więc najbliższą formą jest podane przez badanych ***Latwijcy*** z małą frekwencją (tylko 2 błędy), a najczęstsze są formy z tematem fleksyjnym *Łot-* , nie zaś z *Latw-*.

Kolejnym częstym błędem jest rezygnacja z alternacji spółgłoskowych (niekiedy forma pozostawiona bez alternacji odpowiada formie ukraińskiej), mamy więc: ***Szwedy***, ***Kanadczyki*** (ze skróconym tematem), ***Japończyki***, ***Wietnamczyki***, ***Litwiny***.

Kreatywność słowotwórcza studentów, która w pełni się w tym zadaniu ujawniła, warta byłaby oddzielnej, pogłębionej analizy. Tutaj wystarczy wspomnieć, że tworząc nazwy narodowości będące neologizmami, najczęściej posługiwano się formantem *-ec*(*-cy*) o dużej frekwencji w języku ukraińskim[7], ale także polskim formantem *-czyk* (*-czycy*): ***Belgijczyki***, ***Łotowczyki***, ***Łotwiejczyki***, ***Łatowczyki***.

4. Wnioski

Na podstawie testu gramatycznego dla 45 studentów ukraińskojęzycznych na poziomie B1 wykazano, iż:

1. Popełnili oni wiele błędów w M. r.mos. l.mn. rzeczowników i przymiotników. Trudniejszy w tym zestawieniu okazał się przymiotnik.

[7] Por. ukraińskie wyrazy, jak np.: американець, англієць, естонець, іспанець, італійєць (pol. *Amerykanin*, *Anglik*, *Estończyk*, *Hiszpan*, *Włoch*).

2. W rzeczownikach w M. l.mn. r.mos. szczególnie trudne okazały się nazwy mieszkańców krajów (narodowości), także ze względu na luki leksykalne badanych – nieznajomość lub/i nieprzyswojenie uczonych na niższych poziomach form wyjściowych w liczbie pojedynczej. Studenci wykazali się tutaj dużą kreatywnością, tworząc wiele nowych, błędnych form wyrazowych.
3. Omówione błędy – te, które odznaczają się dużą regularnością – dotyczą najczęściej:
a) braku alternacji spółgłoskowych (otrzymujemy formy tożsame z ukraińskimi) lub alternacji niepoprawnych,
b) wyboru niewłaściwej końcówki,
c) wyboru niewłaściwego tematu,
d) w przypadku przymiotników – zastosowania l.poj. r.m. lub l.mn. r.niemos.
4. Przeanalizowane błędy wskazują wyraźnie na działanie interferencji międzyjęzykowej z języka ukraińskiego – największą frekwencję miały błędne formy najbardziej podobne do leksemów języka ojczystego. Często uciekano się do zapisu polskimi literami wyrazów ukraińskich.
5. Zarówno w przypadku leksemów, które powinny już być znane badanym, jak i tych, których znajomości na poziomie B1 wymagać nie można, zadziałał podobny mechanizm interferencyjny. Naturalne jest, iż w warunkach luki leksykalnej czerpie się formy wyrazowe z rodzimego języka, szczególnie w przypadku tak dużego podobieństwa leksyki polskiej i ukraińskiej.
6. Ograniczony charakter badania oraz zawężenie analiz do przeglądu najczęstszych błędów w żaden sposób nie wyczerpują tematu, ale mają za zadanie wskazać ogólne trudności, z jakimi spotyka się przeciętny student ukraińskojęzyczny, używając polskiego M. l.mn. rodzaju męskoosobowego.

Bibliografia

Arabski J., 1980, *Warunki i sposoby występowania interferencji* [w:] *Wybrane metody glottodydaktyki*, J. Arabski (red.), Katowice, s. 9–19.

Czochralski J. A., 1979, *O interferencji językowej* [w:] *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, F. Grucza (red.), Warszawa, s. 521–536.

Dąbrowska A., 2002, *Kreatywność formacji słowotwórczych cudzoziemców uczących się języka polskiego* [w:] *O trudnym łatwo*, W. Miodunka, M. Zaśko-Zielińska (red.), Wrocław, s. 211–221.

Dąbrowska A., 2004, *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego* [w:] *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*, A. Seretny, W. Martyniuk (red.), Kraków, s. 105–136.

Dąbrowska A., 2005, *Koncepcja ujęcia haseł rzeczownikowych w „Przewodniku po trudnych miejscach polszczyzny"* [w:] *Nauczanie języka polskiego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, P. Garncarek (red.), Warszawa, s. 358–364.

Dąbrowska A., Dobesz U., Pasieka M., 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.

Domagalski S., 2008, *Wielki słownik polsko-ukraiński, ukraińsko-polski*, Warszawa.

Grzegorczykowa R., Laskowski H. (red.), 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, t. 2, Warszawa.

Harczuk Z., 1972, *Interferencja języka polskiego w procesie nauczania języka rosyjskiego*, Warszawa.

Iwan K., 1995, *Działanie transferu międzyjęzykowego w zakresie opanowania ortografii rosyjskiej w środowisku polskojęzycznym*, Szczecin.

Izdebska-Długosz D., 2014, *Najczęstsze błędy gramatyczne w pracach pisemnych ukraińskojęzycznych studentów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 6", nr 83, s. 144–155.

Karolczuk M., 2006, *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов*, Białystok.

Komorowska H., 1975, *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*, Warszawa.

Krawczuk A., 2005, *Trudne miejsca w gramatyce polskiej dla Ukraińców (w związku z przygotowywaniem podręcznika „Polska fleksja z ćwiczeniami dla Ukraińców")* [w:] *Nauczanie języka polskiego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, P. Garncarek (red.), s. 489–497.

Krawczuk A., 2010, *Błędy gramatyczne studentów polonistyki lwowskiej spowodowane interferencją polsko-ukraińską* [w:] *Język polski dawnych Kresów Wschodnich*, t. 4., J. Rieger, D. A. Kowalska (red.), Warszawa, s. 351–365.

Krawczuk A., 2011, *Leksykologia i kultura języka polskiego. Kultura języka*, t. 2., Kijów.

Mazur J., 1994, *Metodyka kształcenia języka polskiego w aspekcie specyfiki potrzeb Polaków ze Wschodu* [w:] Tegoż (red.), *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, Lublin, s. 13–21.

Odlin T., 1989, *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, New York.

Przechodzka G., 1994, *Z problematyki interferencji językowej w nauczaniu języka polskiego Polaków ze Wschodu* [w:] *Metodyka kształcenia językowego Polaków ze Wschodu*, J. Mazur (red.), Lublin, s. 39–48.

Słownik poprawnej polszczyzny PWN, 1998, pod red. W. Doroszewskiego, H. Kurkowskiej, Warszawa.

Szulc A., 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego. Dydaktyka języków obcych*, Warszawa.

Weinreich U., 1979, *Languages in Contact. Findings and Problems*, New York.

Woźniakowski W., 1982, *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*, Wrocław.

Zielińska M., 2010, *Nauczanie języka polskiego w polskich szkołach sobotnio-niedzielnych na Ukrainie* [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej, polisensorycznej*, U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), Rzeszów, s. 173–181.

Julita Michalak
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.08

MIEJSCE FRAZEOLOGIZMÓW W ŚWIADOMOŚCI I PRAKTYCE JĘZYKOWEJ MŁODYCH POLAKÓW

Słowa kluczowe: leksykologia, frazeologia, innowacje frazeologiczne, typy frazeologizmów, błędy frazeologiczne

Frazeologia, postrzegana nie tylko jako bogactwo językowe, ale i kulturowe, jest nieocenionym źródłem wiedzy o otaczającym nas świecie. Język jest tworem żywym, frazeologia stanowi zatem nie tylko świadectwo naszego dziedzictwa kulturowego, ale przede wszystkim odzwierciedla współczesną rzeczywistość i tendencje pojawiające się w języku młodego pokolenia, co czyni ją szerokim polem do badań. Pochodzące z wielu źródeł[1] funkcjonujące w języku polskim frazeologizmy, nie zawsze używane zgodnie z ich znaczeniem, często modyfikowane, stanowią charakterystyczną cechę polszczyzny, którą posługują się młodzi użytkownicy języka. Tę niezwykłą różnorodność oraz mnogość zachodzących we współczesnej frazeologii innowacji udało mi się zaobserwować podczas badań przeprowadzonych w latach 2012–2013 wśród studentów Uniwersytetu Łódzkiego.

Celem moich badań było nie tylko wydobycie innowacji w zakresie struktur frazeologicznych, ale przede wszystkim wskazanie stopnia znajomości związków frazeologicznych wśród studentów. Moim zadaniem stało się uzyskanie odpowiedzi na pytania, które pojawiły się w toku studiów filologicznych i obcowania w środowisku studenckim:

[1] Najstarszych źródeł frazeologii upatrywać można w słownictwie charakterystycznym dla dawnych dziedzin życia codziennego, takich jak: rolnictwo, rzemiosło, techniki wojenne, a także Biblia, mitologia i literatura. Kolejnym źródłem utartych związków frazeologicznych są obserwacje gestów, zachowań i mimiki charakterystycznych dla danych stanów lub cech, zarówno ludzi, jak i zwierząt [por. Kurkowska, Skorupka 2001].

W jakim stopniu studenci znają strukturę frazeologizmów, zarówno znaczeniową, jak i formalną? Jakiego pochodzenia frazeologizmy znane są najlepiej? Jakie błędy popełniamy najczęściej, używając frazeologizmów, oraz jakie ich innowacje wprowadzamy?

Wyselekcjonowane przeze mnie jednostki frazeologiczne podzieliłam na cztery grupy ze względy na źródło ich pochodzenia:

– europejska kultura starożytna (w tym historia, literatura, mitologia), np. *syzyfowe prace*, *pięta Achillesa*,
– historia, dawne obyczaje i życie codzienne, np. *pójść do Canossy*, *rzucić rękawicę*,
– Biblia, np. *ciemności egipskie*, *kraina mlekiem i miodem płynąca*,
– literatura światowa, np. *walczyć z wiatrakami*, *niedźwiedzia przysługa*.

Za narzędzie badawcze posłużył mi skonstruowany przeze mnie test kompetencji frazeologicznej, składający się z dwóch części: pierwszej, testowej, badającej znajomość znaczenia frazeologizmów oraz drugiej, badającej znajomość ich struktury. Test przeprowadzony został na grupie dwustu studentów Uniwersytetu Łódzkiego (wydziałów: filologicznego oraz ekonomiczno-socjologicznego, na kierunkach filologia polska, ekonomia i socjologia). Po dokładnej analizie zebranego materiału udało mi się ustalić, jakiego pochodzenia związki znane są studentom najlepiej.

W całościowym porównaniu najlepszą znajomością wśród studentów cieszą się związki wywodzące się z **Biblii i tradycji chrześcijańskiej**, np.: *chodzić od Annasza do Kajfasza*, *hiobowa wieść*, *kainowe znamię*, *niewierny Tomasz*, *salomonowy wyrok*, *Sodoma i Gomora*, *judaszowe srebrniki*, *sól ziemi*, *wdowi grosz*, *kłaść kamień węgielny*.

Grupa tych związków frazeologicznych uzyskała aż **84%** poprawnych odpowiedzi, z czego w ramach poszczególnych kierunków:

TAB. 1. PROCENTOWA ZNAJOMOŚĆ STRUKTURY ZNACZENIOWEJ ZWIĄZKÓW FRAZEOLOGICZNYCH POCHODZĄCYCH Z BIBLII

FILOLOGIA POLSKA	SOCJOLOGIA	EKONOMIA
86%	**78%**	**86%**

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

Najtrudniejszy z tej grupy okazał się dla studentów związek *kłaść kamień węgielny.* Prawidłową odpowiedź zaznaczyło jedynie 62% ankietowanych, a najczęściej podawanym błędnym znaczeniem było ‘zakończyć coś, położyć czemuś kres’, czyli znaczenie zupełnie odwrotne. Najłatwiejsze zaś były dla nich frazeologizmy *Sodoma i Gomora* (100%) oraz *kainowe znamię* (98%).

Dobrą znajomość związków frazeologicznych z tej kategorii zapewne warunkuje fakt, iż religia chrześcijańska jest najszerzej znana na gruncie polskim.

Drugie miejsce pod względem znajomości stanowią wśród studentów związki zaczerpnięte z **kultury antycznej (mitologii, historii i literatury)**, takie jak: *olimpijski spokój*, *spartańskie warunki*, *przekroczyć Rubikon*, *miecz Damoklesa*, *pyrrusowe zwycięstwo.*

Studenci udzielili **80%** poprawnych odpowiedzi, z czego w ramach poszczególnych kierunków:

Tab. 2. Procentowa znajomość struktury znaczeniowej związków frazeologicznych wywodzących się z tradycji antycznej

FILOLOGIA POLSKA	SOCJOLOGIA	EKONOMIA
81%	**77%**	**79%**

Źródło: oprac. własne

Największy procent poprawnych odpowiedzi uzyskały związki *pięta Achillesa* i *spartańskie warunki* (98%), najmniejszy zaś *miecz Damoklesa* (27%), którego postać studenci wiązali najczęściej z symbolem moralności, oraz *łabędzi śpiew* (29%), w tym przypadku duży procent błędnych odpowiedzi może wynikać ze słabej znajomości dzieł Owidiusza, za którego sprawą związek ten pojawił się w kulturze. Najczęstszą błędnie zaznaczaną odpowiedzią było znaczenie ‘czysty, nieskazitelny śpiew’, co powiązane może być z uwarunkowanym tradycją wyobrażeniem łabędzia jako ptaka symbolizującego doskonałość i czystość.

Duża znajomość związków wywodzących się ze źródeł antycznych z całą pewnością spowodowana jest częstym wykorzystywaniem tych motywów w dziełach różnych dziedzin sztuki. Nawiązania do nich pojawiają się dziełach literackich i malarskich omawianych w trakcie edukacji szkolnej.

Trzecia pod względem liczby poprawnych odpowiedzi jest grupa związków pochodzących od **dawnych obyczajów, życia codziennego i historii**: *wyjść jak Zabłocki na mydle*, *kamień milowy*, *bajońskie sumy*, *dostać czarną polewkę*, *kruszyć kopię*, *pleść jak Piekarski na mękach*, *pleść androny*, *podbijać komuś bębenka*, *benedyktyńska praca*, *niebieski ptak*, *rzucić rękawicę.* Respondenci wskazali **72%** poprawnych odpowiedzi, z czego na poszczególnych kierunkach:

Tab. 3. Procentowa znajomość struktury znaczeniowej związków frazeologicznych pochodzących z dawnych obyczajów, życia codziennego i historii.

FILOLOGIA POLSKA	SOCJOLOGIA	EKONOMIA
73%	**69%**	**72%**

Źródło: oprac. własne

Najwyższy procent poprawnych odpowiedzi w tej kategorii uzyskały związki *wyjść jak Zabłocki na mydle* (96%) oraz *rzucić rękawicę* (94%).

Dużo problemów nastręczyły studentom frazeologizmy *podbijać komuś bębenka* (24%) oraz *niebieski ptak* (11%). Najczęstszą błędną odpowiedzią w przypadku tego frazeologizmu było podanie znaczenia ‘marzyciel’. Powiązanie *niebieskiego ptaka* z takim właśnie znaczeniem może być skut-

kiem błędnego skojarzenia ze związkiem frazeologicznym *myśleć o niebieskich migdałach*, oznaczającym ‘zaprzątać sobie głowę głupstwami, błahostkami’ [Bąba, Liberek 2002, s. 276].

Z całą pewnością za zdecydowanie słabszy wynik w obrębie tej grupy może odpowiadać fakt, iż jest ona kategorią mieszaną. Składają się na nią zarówno związki frazeologiczne, które respondenci mogli poznać w toku nauczania historii, jak i takie, które znać mogli jedynie ze słyszenia. Wiele z nich, straciwszy na popularności, wychodzi już z użycia.

Najgorszą znajomością wśród studentów, co najdziwniejsze, również wśród studentów polonistyki, cieszą się związki frazeologiczne wywodzące się z **dorobku literatury światowej**, np.: *mówić ezopowym językiem*, *czekać na Godota*, *dantejskie sceny*, *walczyć z wiatrakami*, *włożyć coś między bajki*, *tajemnica poliszynela*, *niedźwiedzia przysługa*, *madejowe łoże.* Uczestnicy badania wskazali **63%** poprawnych odpowiedzi, z czego:

TAB. 4. PROCENTOWA ZNAJOMOŚĆ STRUKTURY ZNACZENIOWEJ ZWIĄZKÓW FRAZEOLOGICZNYCH WYWODZĄCYCH SIĘ Z DOROBKU LITERATURY ŚWIATOWEJ

FILOLOGIA POLSKA	SOCJOLOGIA	EKONOMIA
66%	**58%**	**62%**

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

Zdawałoby się, że studenci filologii polskiej w ramach tej grupy wykażą się wysokim procentem poprawnych odpowiedzi. Nie wyróżniają się jednak na tle pozostałych dwóch kierunków studiów. Studenci najlepiej poradzili sobie ze związkami *dantejskie sceny* (92%) oraz *walczyć z wiatrakami* (88%), najgorzej zaś z *tajemnicą poliszynela* (57%) oraz *madejowym łożem* (44%).

Oprócz studenckiej wiedzy na temat znaczenia frazeologizmów przedmiotem zainteresowania stała się także znajomość ich struktury. Zebrany materiał umożliwił wyłonienie najczęstszych innowacji oraz popełnianych błędów.

Przez termin innowacji frazeologicznej należy rozumieć wszelkie odchylenie od normy frazeologicznej [por. Bąba 1989, s. 54]. We współczesnej polszczyźnie zaobserwować można dwie wyraźne tendencje: dążenie do skrótu oraz dążenie do precyzji środków językowych. Stanisław Bąba, tworząc klasyfikację innowacji frazeologicznych, jako kryterium przyjmuje to, w jaki sposób twórca tekstu narusza normę. Wyróżnia:

1. Innowacje uzupełniające – innowacje powstałe na skutek wyboru frazeologizmów spoza normy. Możemy wyróżnić wśród nich zapożyczenia zewnętrzne w postaci kalk frazeologicznych oraz zapożyczenia wewnętrzne, których źródłem są odmiany dzisiejszej polszczyzny. Są one przejawem ciągłego poszerzania się zasobu frazeologizmów języka polskiego.

2. Innowacje modyfikujące – powstające w wyniku naruszenia ustabilizowanej struktury związku frazeologicznego, zarówno na poziomie leksykalnym, jak i gramatycznym. W ramach tych innowacji możemy wyróżnić

pewne podtypy: innowacje skracające, innowacje rozwijające, innowacje wymieniające, innowacje kontaminujące oraz innowacje regulujące.

3. Innowacje rozszerzające – gdy każdy ze związków frazeologicznych posiada utrwalony zakres łączliwości leksykalnej. Innowacje rozszerzające powstają w wyniku rozszerzenia tego zakresu [por. Bąba 1998, s. 55].

Jedynymi występującymi w zebranym przeze mnie materiale innowacjami frazeologicznymi są innowacje modyfikujące, w których ramach wyróżnić możemy: innowacje skracające, rozwijające, wymieniające i regulujące. Najpopularniejszymi innowacjami są innowacje wymieniające, utworzone na skutek wymiany jednego lub kilku składników na inny, np.:

Porywać się z motyką na słońce [Bąba, Liberek 2002, s. 256][2].

Porywać się z motyką ***na księżyc****.*

Przepaść jak kamień w wodę [Tamże, s. 158].

Przepaść jak kamień: w ***studnię****,* ***w rzekę****,* ***w błoto****,* ***w oleju****.*

Kto z was jest bez grzechu, niech pierwszy rzuci kamień [Tamże, s. 78].

Kto z was jest bez grzechu, ***niech pierwszy podniesie rękę****,* ***ten nic nie wart****,* ***jest aniołem****,* ***ten bez grzechu umrze****.*

Baba z wozu, koniom lżej [Tamże, s. 9].

Baba z wozu, ***owies je****,* ***chłopu lżej****,* ***koń z wozu****,* ***chłop nie pomoże.***

Patrzeć jak cielę na malowane wrota [Tamże, s. 632].

Patrzeć jak cielę: na ***namalowany obraz****,* ***na namalowany dzban****,* ***na wilka****,* ***na matkę****,* ***na wrak****,* ***na mleko****,* ***na cielę****.*

Przy interpretacji związku frazeologicznego *pasować jak wół do karety* [Tamże, s. 170] studenci wykazali się największą inwencją i mnogością pomysłów, ponieważ pojawiły się takie formy, jak:

Pasować jak wół: do ***osła****,* ***do wozu****,* ***do prosięcia****,* ***do sera****,* ***do cielęcia****,* ***do krowy****,* ***do ogona****,* ***do psiego ogona****,* ***do klaczy****,* ***do siodła****,* ***do byka****,* ***do chomąta****,* ***do składu porcelany****,* ***do czołgu****,* ***do deseru****,* ***do kozy****,* ***do pługu****.*

Zmiany te często prowadziły do błędów wewnątrzfrazeologicznych[3] oraz do zatarcia prymarnego znaczenia frazeologizmu, np.

Raz na wozie, raz pod wozem [Tamże, s. 629].

Raz na wozie, raz pod ***łóżkiem****.*

Człowiek człowiekowi wilkiem [Tamże, s. 55].

Człowiek człowiekowi: ***psem****,* ***nierówny****,* ***bykiem****,* ***człowiekiem****.*

Równie licznie występującymi innowacjami są innowacje skracające, polegające na usunięciu jednego lub kilku składników, np.

[2] Jako pierwszy podany został zapis poprawny, zgodny ze *Słownikiem frazeologicznym języka polskiego* pod red. S. Bąby, J. Liberka. Kolejne zapisy to innowacje pojawiające się w wypełnionych przez respondentów ankietach.

[3] Błąd wewnątrzfrazeologiczny polega na modyfikowaniu struktury leksykalnej i gramatycznej związku frazeologicznego lub też użyciu go w niewłaściwym znaczeniu.

Jeśli wchodzisz między wrony, musisz krakać jak i one [Tamże, s. 631].

Jeśli wchodzisz między wrony, musisz ***krakać.***

Mnogość innowacji tego typu zdaje się logiczna, jeśli spojrzeć na nią z punktu widzenia zasady ekonomii języka[4] oraz skłonności dzisiejszej młodzieży do skrótów myślowych.

Zdecydowanie rzadziej pojawiały się innowacje regulujące, mające charakter zmiany formy gramatycznej jednego ze składników frazeologizmu, np.

Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie [Tamże, s. 420].

Prawdziwych przyjaciół ***poznajesz*** *w biedzie.*

Prawdziwych przyjaciół ***poznajemy*** *w biedzie.*

Równie rzadko spotykane są innowacje rozwijające, polegające na wprowadzeniu do frazeologizmu dodatkowych składników:

Mowa jest srebrem, a milczenie złotem [Tamże, s. 257].

Mowa jest srebrem, a milczenie ***jest*** *złotem.*

Jeśli wchodzisz między wrony musisz krakać jak i one [Tamże, s. 631].

Jeśli wchodzisz między wrony, musisz ***zacząć*** *krakać jak one.*

Jeśli wchodzisz między wrony, musisz ***umieć*** *krakać jak one.*

Wielu respondentów, nie znając prawidłowej formy, rezygnowało z udzielenia odpowiedzi, co z pewnością w znacznym stopniu ograniczyło zasób zebranych przykładów innowacji.

Okazuje się, że innowacje pojawiające się w odpowiedziach studentów odzwierciedlają postęp cywilizacji, wpływ kultury masowej oraz internetu. Przestarzałe formy czasowników zastępowane są współczesnymi, jak w przypadku Mickiewiczowskiego *miej serce i patrzaj w serce*, w którym pojawiła się forma o zabarwieniu humorystycznym, popularna w cyberprzestrzeni i w wypowiedziach młodzieży – *Miej serce i* ***paczaj*** *w serce***.**

W trakcie analizy pozyskanego materiału udało mi się odpowiedzieć na wszystkie z postawionych we wstępie pytań. W kontekście uzyskanych wyników badań można zadać jeszcze jedno: ***Czy filologowie znają frazeologię lepiej niż studenci innych kierunków?*** Owszem, znają, ale nieznacznie lepiej. Respondenci – studenci UŁ – zdecydowanie najlepiej radzili sobie ze związkami frazeologicznymi pochodzącymi z Biblii. Najsłabiej zaś z mającymi swe korzenie w dorobku literatury światowej.

Liczby i procenty dają nam pewien obraz miejsca frazeologii w świadomości młodych Polaków. Ogląd ten jest jednak suchy, pozbawiony refleksji nt. znaczenia frazeologizmów w życiu współczesnego człowieka. Ja zaś chciałabym zwrócić uwagę na znaczenie frazeologii jako cennego zasobu wiedzy o kulturze, o nas samych, o tym, jak zmienia się nasza rzeczywistość. Choć często nie

[4] Zasada ekonomii języka polega na dążeniu do uproszczenia środków przekazu.

zdajemy sobie z tego sprawy, zasób frazeologii jest właśnie jej odbiciem. Jedne związki umierają, odchodzą w zapomnienie, na ich miejsce pojawiają się nowe, idące z duchem czasu. Stale modyfikujemy i przekształcamy frazeologizmy na swoją modłę, dostosowujemy je do nowej rzeczywistości. Do użycia wchodzą coraz to nowsze formy zaczerpnięte z kultury masowej, a kiedy przyjdzie ich czas i one *odejdą do lamusa*, by na ich miejsce mogły pojawić się nowe. ***I tak w koło Macieju.***

Bibliografia

Bąba S., 1978, *Frazeologia a współczesna norma językowa* [w:] *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności językowej w zakresie frazeologii*, Poznań, s. 3–13.

Bąba S., 1986, *Norma frazeologiczna* i jej struktura [w:] *Twardy orzech do zgryzienia czyli o poprawności frazeologicznej*, Poznań, s. 13–22.

Bąba S., 1989, *Typy innowacji frazeologicznych* [w:] *Innowacje frazeologiczne współczesnej polszczyzny*, Poznań, s. 46–89.

Bąba S., 1991, *Innowacje frazeologiczne i kryteria ich oceny* [w:] *Aktualne problemy kultury języka*, A. Furdal (red.), Zielona Góra, s. 25–34.

Bąba S., Liberek J., 1995, *Kilka uwag o współczesnym uzusie frazeologicznym* [w:] *Norma językowa w polszczyźnie*, M. Bugajski (red.), Zielona Góra, s. 67–79.

Bąba S., Liberek J., 2002, *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*, Warszawa.

Kurkowska H., Skorupka S., 2001, *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa, s. 151–177.

Anna Mikołajczak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.09

WSPIERANIE UMIEJĘTNOŚCI SAMOOCENY UCZNIA POPRZEZ ZASTOSOWANIE PORTFOLIO JĘZYKOWEGO NA LEKCJI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Słowa kluczowe: portfolio językowe, autonomia ucznia, samoocena, ewaluacja

1. Wprowadzenie reform edukacyjnych w polskich szkołach, a także wymagań, które zawarte są w nowej podstawie programowej, rozpoczęło proces zmian dotyczących celów nauczania i ról zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Na nauczyciela nakłada się obowiązek stworzenia uczniom warunków do nabywania umiejętności planowania, organizowania i oceniania własnej nauki oraz przejmowania za nią odpowiedzialności, a więc rozwijania autonomii ucznia w procesie uczenia się języka obcego. W świetle zmian widoczna jest modyfikacja poglądów dotyczących roli ucznia w procesie nauczania, aby czynić ten proces bardziej efektywnym. Zauważono, że ludzie przejmujący inicjatywę w procesie uczenia się uczą się więcej i lepiej niż uczniowie bierni[1].

2. Według licznych definicji autonomię określa się jako gotowość do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, aby zrealizować wyznaczone przez siebie cele [Holec 1980, s. 4], a ucznia autonomicznego charakteryzuje chęć zdobywania wiedzy samodzielnie lub we współpracy z innymi, zna on również własne strategie i techniki uczenia się, wie, jak gospodarować czasem przeznaczonym na naukę oraz w jaki sposób sprawdzać własne wyniki w nauce [Bimmel/Rampillon 2000, s. 33]. Wilczyńska [2002, s. 54] uważa, że (…) autonomia w odniesieniu do kształcenia językowego obejmuje zdolność do podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego.

[1] http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6943, [dostęp 05.11.2014].

Autonomia wydaje się kluczem do sukcesu w nauce języków, a jej rozwijanie zarówno koniecznością, jak i potrzebą, która wynika z obecnej sytuacji szkoły (jeszcze często stawiającej nauczyciela – a nie uczącego się – w centralnej pozycji procesu nauczania). **Nauczyciel powinien zmierzać do lepszego poznania ucznia, jego zainteresowań oraz możliwości przyswajania wiedzy.** *Zorientowanie na ucznia czyni proces uczenia bardziej efektywnym, ponieważ to uczniowie przejmują inicjatywę w nauce i mają możliwość aktywnego uczestnictwa w tym procesie.* Wolff [2003, s. 321] podkreśla w procesie zwiększania autonomii rolę nauczyciela jako tego, który powinien stymulować ucznia do przemyśleń dotyczących jego postawy w procesie uczenia się języka obcego, wybranych strategii uczenia się, zwiększania odpowiedzialności za ten proces oraz zdobycia umiejętności oceniania przez niego własnej nauki.

Według Myczko [2005, s. 239] aktywizacja ucznia przez nauczyciela powinna przybierać formę m.in. stymulacji do formułowania celów uczenia się i ewaluacji własnego procesu dydaktycznego w zakresie osiągniętych celów, przyrostu wiedzy i rozwiniętych umiejętności, a także stymulowania go do uświadamiania sobie własnych strategii uczenia się oraz ewaluacji tych strategii.

3. Umiejętność samooceny należy zatem do jednej z najważniejszych składowych kształcenia autonomicznego. Obiektywna autoewaluacja jest podstawą do skutecznego i dającego poczucie satysfakcji planowania dalszego procesu kształcenia. Uczeń autonomiczny jest w stanie zinterpretować tę samoocenę i na jej podstawie zaplanować dalszy proces uczenia się. Samoocena powinna być zatem nieodłącznym elementem na lekcji języka obcego, gdyż zdaniem Wolffa refleksja nad językiem ma pozytywny wpływ na cały proces uczenia się.

Celem samooceny jest określenie swoich mocnych i słabych stron, porównanie aktualnego poziomu wiedzy z założeniami oraz rozwój własnych kryteriów samooceny dla kontroli postępów w procesie kształcenia językowego. Dzięki autoewaluacji uczniowie stają się świadomi własnych braków w kompetencji językowej oraz zachodzi u nich proces refleksji nad przyczynami i rodzajem popełnionych błędów. Jest ona ważna w rozwijaniu wśród uczniów poczucia własnej wartości i w określaniu celów i strategii uczenia się języków obcych [Aleksandrzak 2002, s. 257]. Zdaniem Wysockiej [2008, s. 14] pomocnym narzędziem w instynktownym ocenianiu siebie i swoich umiejętności jest indywidualna praca ucznia z portfolio językowym.

Europejskie Portfolio Językowe to instrument dający uczniom możliwość rozwijania się w kierunku większej autonomii. Dokument ten powstał z inicjatywy Rady Europy, aby uświadomić każdej osobie uczącej się języków obcych, że odpowiedzialność za kształcenie językowe nie leży wyłącznie po stronie nauczyciela. Portfolio może przyczynić się do rozwoju autonomii w szczególności poprzez umożliwienie uczniowi dokumentowania własnych postępów i dokonywania samooceny osiągnięć w trakcie procesu dydaktycznego.

Zadaniem portfolio jest umożliwienie samooceny w zakresie kompetencji językowych zgodnie z poziomami biegłości przyjętymi przez Radę Europy, a jednocześnie ma ono być „dokumentem" dostarczającym informacji o zdobytych przez jego właściciela (uczącego się języka obcego) kompetencjach komunikacyjnych w odniesieniu do różnych języków [Europarat 2001].

Portfolio językowe, a przede wszystkim związane z tym instrumentem tabele samooceny są formą uzupełnienia tradycyjnego oceniania m.in. na lekcji języka niemieckiego. Portfolio to dokument, który informację o postępach w nauce dostarcza nie tylko samym uczniom, ale również nauczycielom oraz rodzicom. Ciągła selekcja oraz uzupełnianie przez ucznia własnych prac do swojego *dossier* to doskonała stymulacja do samodzielności w procesie uczenia się, gdyż decyzje podejmuje sam uczeń i staje się tym samym za nie odpowiedzialny. Europejskie Portfolio Językowe stanowi również dobry punkt wyjścia do rozmowy pomiędzy nauczycielem a uczniem o rzeczywistych postępach w nauce [Zawadzka 2004, s. 46]. Dzięki pracy z portfolio uczniowie uczą się dostrzegać swoje sukcesy, są świadomi swoich słabszych i mocnych stron i w tej świadomości mogą upatrywać źródła motywacji do dalszej pracy.

4. W trakcie prowadzonych przeze mnie badań starałam się wykazać, jaką rolę może odgrywać portfolio w nauce języka obcego w gimnazjum.

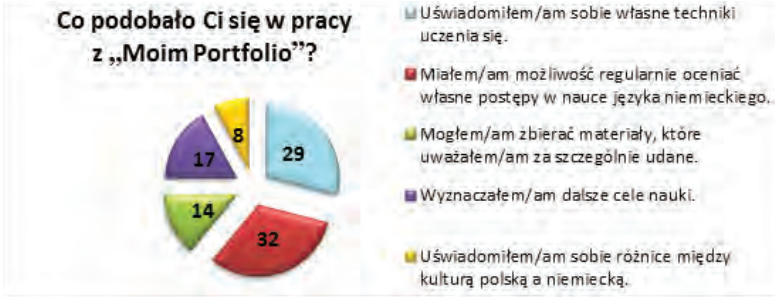
Jak zostało wcześniej wspomniane, rozwijanie i wspieranie autonomii ucznia należy do kluczowych celów współczesnej dydaktyki. Zanim wprowadziłam portfolio językowe, nazwane przeze mnie „Moim Portfolio", postanowiłam zbadać, jaka jest świadomość nauczycieli języków obcych na temat autonomizacji ucznia. Przeprowadziłam badanie pilotażowe wśród wszystkich nauczycieli języków obcych w szkole, w której nauczałam. Założeniem tej ankiety było ustalenie, jak odnoszą się oni do samego pojęcia autonomii oraz w jakim stopniu i czy w ogóle przyczyniają się do jej rozwoju u uczniów na swych lekcjach lub zajęciach pozalekcyjnych. Analiza odpowiedzi wykazała, że koncepcja autonomii jest wprawdzie znana nauczycielom, jednak przełożenie teorii na praktykę pozostawia wiele do życzenia. Tylko nieliczni nauczyciele starają się wspierać i rozwijać autonomię uczniów poprzez organizowanie prac projektowych, jednak należy podkreślić, że ze względu na ograniczenia czasowe przy realizacji podstawy programowej są to sporadyczne przypadki. Większość nauczycieli widzi swoją rolę jako osoby będącej w centrum, kształtującej i kontrolującej cały proces uczenia się uczniów. Tematyka, formy i strategie stosowane w procesie przyswajania wiedzy są określane jednoosobowo przez nauczyciela.

Ponieważ portfolio jest doskonałym narzędziem wspierającym autonomię ucznia, postanowiłam wprowadzić je w dwóch z pięciu klas pierwszych. Przez dwa semestry (drugi semestr klasy pierwszej i pierwszy semestr klasy drugiej) uczniowie prowadzili swoje portfolio równolegle do podręcznika i prowadzenie go było ich zadaniem obowiązkowym, na co wcześniej rodzice wyrazili zgodę.

„Moje Portfolio" składało się – podobnie jak Europejskie Portfolio Językowe – z trzech części: paszportu językowego, biografii językowej i dossier. Uczniowie zostali poinformowani o formie prowadzenia portfolio oraz celach, jakie temu przedsięwzięciu przyświecają. Regularnie były im rozdawane wkładki do segregatora albo odnoszące się do oceny poziomu biegłości językowej, albo takie, które na bieżąco nawiązywały do omawianych działów i miały za zadanie pomóc w ocenie własnych umiejętności oraz stopnia opanowania materiału. W drugiej części portfolio, tj. w biografii językowej, uczniowie mieli okazję poznać informacje na temat własnych sposobów/technik uczenia się oraz podzielić się nimi. W dossier mieli możliwość zbierania materiałów uznawanych przez siebie za szczególnie udane lub tych ogólnie dotyczących nauki języka niemieckiego (pocztówki z wyjazdów do krajów niemieckojęzycznych, korespondencja czy po prostu sprawdziany bądź kartkówki, z których są dumni). Warto zaznaczyć w tym momencie, że pojęcie materiałów, *z których uczniowie są dumni*, odnosi się nie tylko do uczniów, dla których ocena celująca jest sukcesem, ale również do tych, dla których ocena dostateczna czy dobra to ogromny powód do dumy – jest to indywidualna decyzja każdego z uczniów: *Do skrzyni wkładam to, z czego jestem dumny, nawet kartkówki na 3 – dla mnie to duży sukces, a nie tylko 5 i 6, jak u innych uczniów* [wypowiedź ucznia pracującego z portfolio z dnia 04.01.2013 r.].

Po dwóch semestrach przeprowadziłam ankietę oceniającą pracę uczniów z portfolio z wytypowanych przeze mnie klas. Kontrolnie przeprowadziłam także ankietę wśród 88 uczniów, którzy nie pracowali z portfolio, aby zbadać ich świadomość w nauce języków obcych oraz umiejętność samooceny własnych postępów. Byli to uczniowie klas drugich i trzecich. Ankieta ta pozwoliła uwidocznić różnice pomiędzy grupą uczniów pracujących i niepracujących z „Moim Portfolio" odnośnie do świadomości uczenia się języka niemieckiego.

Analiza ankiet wykazała, że w pracy z portfolio uczniowie najbardziej cenią możliwość samodzielnej i regularnej oceny własnych postępów w nauce oraz wyznaczania sobie dalszych celów nauki.



Rys. 1. Wyniki ankiet w klasach z wprowadzonym portfolio.
Źródło: Mikołajczak 2013: 58

87% uczniów pracujących z portfolio z pewnością przyznało, iż potrafi określić swój własny poziom znajomości języka niemieckiego i zna kryteria, na które musi zwrócić uwagę przy tej ocenie.

RYS. 2. WYNIKI ANKIET W KLASACH Z WPROWADZONYM PORTFOLIO.
ŹRÓDŁO: MIKOŁAJCZAK 2013: 60

61% uczniów pracujących z portfolio opanowało umiejętność samooceny swoich postępów bardzo dobrze, 29% dobrze i tylko 10% uczniów dostatecznie.

RYS. 3. WYNIKI ANKIET W KLASACH Z WPROWADZONYM PORTFOLIO.
ŹRÓDŁO: MIKOŁAJCZAK 2013: 61

80% uczniów niepracujących z portfolio w ogóle nie potrafi ocenić swojego poziomu znajomości języka, ponieważ nie zna kryteriów, do jakich się może odnieść, ani poziomów biegłości językowej. „Moje Portfolio" pomogło 76% uczniów poznać bądź uświadomić sobie własne sposoby/techniki uczenia się.

RYS. 4. WYNIKI ANKIET W KLASACH Z WPROWADZONYM PORTFOLIO.
ŹRÓDŁO: MIKOŁAJCZAK 2013: 60

Ponad połowa uczniów z pozostałych klas w ogóle nie zna własnych sposobów uczenia się. 62 uczniów niepracujących z portfolio w ogóle nie ocenia własnych wyników w nauce: 28 osób podało, że nie ma czasu na samoocenę, 22 nie wie, w jaki sposób może to robić, a dla 12 osób postępy w nauce nie mają znaczenia.

Rys. 5. Wyniki ankiet w klasach niepracujących z portfolio.
Źródło: Mikołajczak 2013: 68

Większość tych uczniów również nie zbiera materiałów, które dotyczą nauki języka niemieckiego bądź z których są szczególnie dumni.

Rys. 6. Wyniki ankiet w klasach niepracujących z portfolio.
Źródło: Mikołajczak 2013: 68

Jak wynika z powyższych zestawień, okres pracy z portfolio okazał się dla uczniów wartościowy zarówno co do realizowania głównych idei portfolio, odzwierciedlenia przebiegu ich nauki szkolnej, jak i świadectwa rozwoju ucznia w procesie uczenia się. Wyrazem zadowolenia może być fakt, że prócz dwóch uczniów wszyscy pozostali wyrazili chęć kontynuacji pracy z portfolio w klasie trzeciej.

Po dwóch semestrach pracy z portfolio, której celem było rozwinięcie u ucznia umiejętności samooceny, można stwierdzić, że wprowadzenie „Mojego Portfolio" na lekcję języka niemieckiego wymagało od uczniów systematycznego do-

kumentowania ich własnego procesu uczenia się, regularnej refleksji nad nim oraz wyciągania wniosków z tej refleksji. Czynności te dały im możliwość zoptymalizowania procesu uczenia się oraz rozwinięcia przejrzystych perspektyw tego procesu w przyszłości. Dzięki pracy z portfolio uczniowie zrozumieli, iż oni sami ponoszą odpowiedzialność za własny proces uczenia się, potrafią ocenić swój poziom języka oraz postępy w nauce. Jako pozytywny efekt poboczny pracy z portfolio warto wymienić odczuwalną i dla nauczyciela, i dla uczniów lepszą atmosferę pracy. Uczniowie uczyli się języka niemieckiego z zaciekawieniem, ich nastawienie do tego języka było pozytywne, wzrosła motywacja uczniów do nauki. O zadowoleniu świadczą wypowiedzi uczniów podczas przeprowadzonego wywiadu oceniającego pracę z portfolio na lekcji języka niemieckiego:

U1: *Praca z portfolio była bardzo ciekawa. Nigdy wcześniej się z takim czymś nie spotkałam, no i też dużo się nauczyłam. Chciałabym kontynuować pracę z portfolio, ponieważ wtedy wszystko jest bardziej dokładne, widzę swoje postępy, ale też planuję, czego chciałabym się nauczyć w trzeciej klasie. Dzięki portfolio postanowiłam nauczyć się bardziej j. niemieckiego, osiągnąć jakby wyższy poziom i sama bardziej się uczyć.*

U2: *Nie miałam pojęcia, że uczeń sam siebie może oceniać. Z podręcznikiem tego nie robiłam nigdy, a teraz po każdym dziale. Przez portfolio lubię uczyć się niemieckiego.*

U3*: Szczerze mówiąc, nie prowadziłam portfolio zbyt regularnie, ale i tak potrafię dzięki niemu ocenić samą siebie. Najlepsze jest to, że widzę, ile się nauczyłam, i że mogę się tym chwalić przed innymi.*

U4: *Na innych przedmiotach, gdzie nie mamy portfolio, nie myślę o tym, co już umiem, a czego nie. W sumie to nawet nie wiem, co powinnam umieć, a na języku niemieckim nie dosyć, że jest to uporządkowane, to jeszcze widzę czarno na białym, co umiem, i sama mogę to stwierdzić.*

Wprowadzenie portfolio językowego na lekcję języka obcego pozytywnie przekłada się na rozwój autonomii ucznia. Możliwość określania własnego poziomu językowego, strategii uczenia się, bieżąca ocena nabywanych umiejętności, umieszczanie materiałów czy produktów pracy, z których uczeń jest dumny, systematyczna wymiana dokumentów, w przypadku stwierdzenia, iż nastąpił progres wiedzy, możliwość wymiany doświadczeń z innymi uczniami, a także komentarze nauczycieli dotyczące efektów nauki właściciela portfolio to argumenty przemawiające za pozytywnym wpływem tego narzędzia na naukę języka obcego. Jednak z perspektywy nauczyciela praca z portfolio jest bardzo czasochłonna i prowadzenie go równolegle do podręcznika przy obowiązku realizacji podstawy programowej było trudne do zrealizowania. Zaangażowanie uczniów pracujących z portfolio było dużo większe niż w klasach, w których narzędzie to nie zostało wprowadzone. Jednakże podkreślić należy, iż wyniki badań mogłyby się różnić w zależności od badanej grupy uczniów.

Bibliografia

Aleksandrzak M., 2002, *Rozwijanie umiejętności samooceny* [w:] W. Wilczyńska (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*, Poznań, s. 257–271.

Bimmel P., Rampillon U., 2000, *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München.

Europarat, 2001, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin.

Holec H., 1981, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.

Mikołajczak A., 2013, *Der Einsatz des Sprachenportfolios im DaF-Unterricht*, Poznań (praca niepublikowana).

Myczko K., 2005, *Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: Podstawy teoretyczne* [w:] K. Karpińska-Szaj (red.), *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Poznań, Łask, s. 229–240.

Wilczyńska W., 2002, *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej* [w:] W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, s. 51–67.

Wolff D., 2003, *Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick* [w:] K.-R. Bausch, H. Christ i H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen Basel: A. Francke Verlag, s. 321–326.

Wysocka M., 2008, *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów* [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia języków obcych: co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Kalisz, s. 13–21.

Zawadzka E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków.

Boris Kern, Sanja Miletić
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.10

PRODUKTYWNOŚĆ SŁOWOTWÓRCZA JAKO JEDEN ZE WSKAŹNIKÓW „BOGACTWA JĘZYKOWEGO" (NA PRZYKŁADZIE JĘZYKÓW SŁOWEŃSKIEGO, SERBSKIEGO I POLSKIEGO)

Słowa kluczowe: słowotwórstwo gniazdowe, słownictwo, język słoweński, język serbski, język polski, glottodydaktyka

Celem niniejszego artykułu jest sprawdzenie – na przykładzie porównania konkretnych gniazd słowotwórczych w językach słoweńskim, serbskim i polskim – w jakim stopniu metoda gniazdowa może wskazywać na tzw. bogactwo językowe i jak ono odzwierciedla się w poszczególnych językach. Z glottodydaktycznego punktu widzenia zamierzamy w artykule potwierdzić, że wartościowanie języków przez nauczycieli danego języka jako obcego w kontekście „bogactwa językowego" nie jest uzasadnione.

1. Metodologia gniazdowa

Metodologia gniazdowa rozszerza semantyczno-strukturalną analizę derywatów ujmowanych w opozycje binarne wyraz motywowany – wyraz motywujący i skupia się na tym, że można rozpatrywać derywaty nie tylko w takich dwuelementowych relacjach, ale i w bogatszych, obejmujących całe grupy wyrazów pochodnych synchronicznie od jednej wspólnej podstawy [Burkacka 2001, s. 11].

Takie szersze struktury wyrazów, w których poszczególne elementy wiążą się ze sobą strukturalnie i semantycznie (gniazda słowotwórcze obejmują wyrazy, które są bezpośrednio i pośrednio pochodne od wyrazu wyjściowego, niemotywowanego), mogą bardzo przejrzyście ilustrować procesy słowotwórcze i semantyczne w pełnym języku.

W przeszłości powstało już kilka prac konfrontatywnych porównujących przede wszystkim języki słowiańskie, np. polski i rosyjski: *Metoda analizy gniazdowej w konfrontatywnych badaniach słowotwórstwa współczesnego języka polskiego* L. Jochym-Kuszlikowej [1982][1], *Homonimiczne formacje czasownikowe w gniazdach słowotwórczych czasowników ruchu w językach rosyjskim i polskim* J. Czarneckiej [1986], *Wykorzystanie metody opisu gniazdowego w określaniu granic homonimii słowotwórzczej (na materiale języka rosyjskiego i polskiego)* [1991] oraz *Gniazda słowotwórcze czasowników oznaczających położenie w przestrzeni w języku rosyjskim i polskim* [1991] J. Stawnickiej. Istnieje też artykuł J. Fras *Gniazdo słowotwórcze ziemi w języku polskim, serbsko-chorwackim i rosyjskim* [1985], w którym autorka porównywała trzy języki słowiańskie.

Ostatnio jednak badacze porównują też języki z dwóch różnych rodzin językowych, np. język polski i włoski: J. Łachnik, *Możliwość wykorzystania metodologii gniazdowej do opisu aktywności słowotwórczej rzeczownika włoskiego – na przykładzie gniazd trzech włoskich leksemów rzeczownikowych związanych z pojęciem czasu* [2011].

Dla niektórych języków istnieją słowniki gniazdowe, m.in. czterotomowy *Słownik gniazd słowotwóczych współczesnego języka ogólnopolskiego* [2001–2004], dwutomowy *Семантичко-дериваџиони речник* [2003, 2006], a dla języka słoweńskiego został wydany na razie tylko zeszyt próbny *Besednodružinski slovar slovenskega jezika* I. Stramljič Breznik [2004][2]. W niniejszej analizie dotyczącej języka słoweńskiego brany był pod uwagę materiał, który powstał w ramach pracy doktorskiej B. Kerna *Znaczenie leksykalne derywatów od czasowników zmysłowych*. Słowniki gniazdowe w „wersji próbnej" często były przekazywane użytkownikom danego języka jako obcego: Mirosław Skarżyński wydał w 1989 roku *Mały słownik słowotwórczy języka polskiego dla cudzoziemców*, a – jeszcze wcześniej – w 1978 roku wydano *Щкольный словообразовательный словарь русского языка. Пособие для учащихся* – słownik ten pełnił funkcję zeszytu próbnego słownika gniazdowego.

2. Materiał do analizy

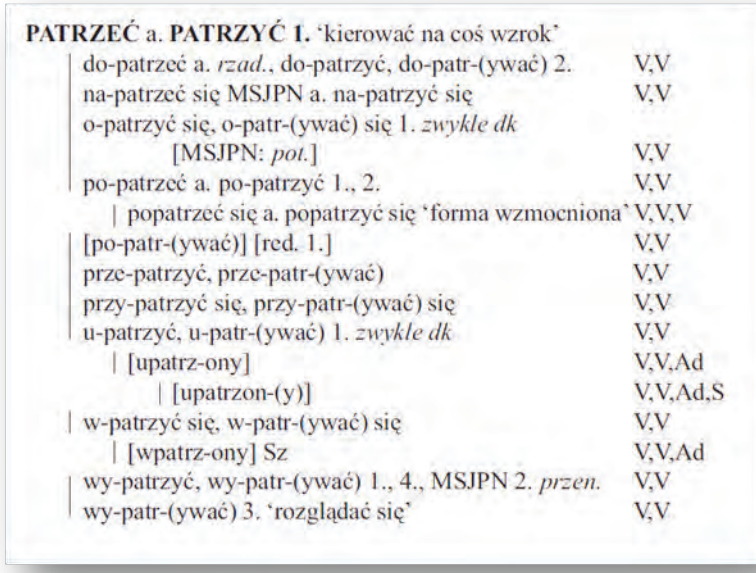
W dalszej części przedstawiono materiał dla poszczególnego języka. Kryteria, według których byłe opracowane gniazda dla poszczególnych języków, różnią się, na co szczególnie trzeba zwrócić uwagę, zanim można wnioskować coś wskutek takiej konfrontacji.

[1] Autorka porównała gniazda słowotwórcze z pola semantycznego *smak*.

[2] Autorka, niestety, nie bierze pod uwagę kryterium jednoznaczności.

2.1. SŁOWNIK GNIAZD SŁOWOTWÓRCZYCH WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA OGÓLNOPOLSKIEGO

Czterotomowy słownik jest podzielony ze względu na część mowy wyrazów wyjściowych, czyli podstaw: t. 1: gniazda odrzeczownikowe, t. 2: gniazda odprzymiotnikowe, t. 3: gniazda odczasownikowe, t. 4: gniazda motywowane przez liczebniki, przysłówki, zaimki, przyimki, modulanty, onomatopeje, wykrzykniki.



PATRZEĆ a. **PATRZYĆ 1.** 'kierować na coś wzrok'

do-patrzeć a. *rzad.*, do-patrzyć, do-patr-(ywać) 2.	V,V
na-patrzeć się MSJPN a. na-patrzyć się	V,V
o-patrzyć się, o-patr-(ywać) się 1. *zwykle dk* [MSJPN: *pot.*]	V,V
po-patrzeć a. po-patrzyć 1., 2.	V,V
popatrzeć się a. popatrzyć się 'forma wzmocniona'	V,V,V
[po-patr-(ywać)] [red. 1.]	V,V
prze-patrzyć, prze-patr-(ywać)	V,V
przy-patrzyć się, przy-patr-(ywać) się	V,V
u-patrzyć, u-patr-(ywać) 1. *zwykle dk*	V,V
[upatrz-ony]	V,V,Ad
[upatrzon-(y)]	V,V,Ad,S
w-patrzyć się, w-patr-(ywać) się	V,V
[wpatrz-ony] Sz	V,V,Ad
wy-patrzyć, wy-patr-(ywać) 1., 4., MSJPN 2. *przen.*	V,V
wy-patr-(ywać) 3. 'rozglądać się'	V,V

FOT. 1. PRZYKŁAD ZE *SŁOWNIKA GNIAZD SŁOWOTWÓRCZYCH WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA OGÓLNOPOLSKIEGO*.
ŹRÓDŁO: *SŁOWNIK GNIAZD SŁOWOTWÓRCZYCH WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA OGÓLNOPOLSKIEGO*, T. 3: *GNIAZDA ODCZASOWNIKOWE* [2004, s. 588]

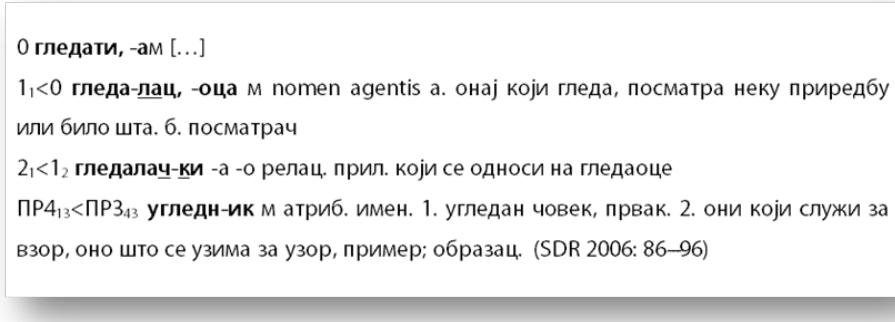
Każde znaczenie jest jednostką w gnieździe. Znaczenia jednak nie są podane obok (tylko w przypadku wyjściowych leksemów), ale są za to podane skróty części mowy poszczególnych derywatów.

2.2. SERBSKI *СЕМАНТИЧКО-ДЕРИВАЦИОНИ РЕЧНИК*

W Nowym Sadzie w Serbii w 2003 i 2006 roku wydane zostały pierwsze dwa zeszyty słownika gniazd słowotwórczych języka serbskiego: *Семантичко-деривациони речник: Човек – делови тела* (*Свеска 1*) i *Човек – унутрашњи*

органи и ткива, психофизиолошка стања и радње, психофизичке особине, сродство (*Свеска 2*). W pierwszym zeszycie znajdziemy gniazda odrzeczownikowe, a w drugim gniazda odczasownikowe, odrzeczownikowe i odprzymiotnikowe.

Jednostka w tym słowniku nazywa się *semantično-derivacijska gnezda* (gniazdo semantyczno-derywacyjne). Słownik zawiera bardzo dużo informacji. Podane są w nim zarówno znaczenia i typ derywatu, jak i kategorie słowotwórcze. Jednak cała prezentacja nie jest bardzo przejrzysta. W słowniku nie jest oczywiste, które znaczenie jest wyjściowe dla poszczególnego derywatu.



0 **гледати,** -**а**м […]

1_1<0 **гледа-лац, -оца** м nomen agentis а. онај који гледа, посматра неку приредбу или било шта. б. посматрач

2_1<1_2 **гледалач-ки** -а -о релац. прил. који се односи на гледаоце

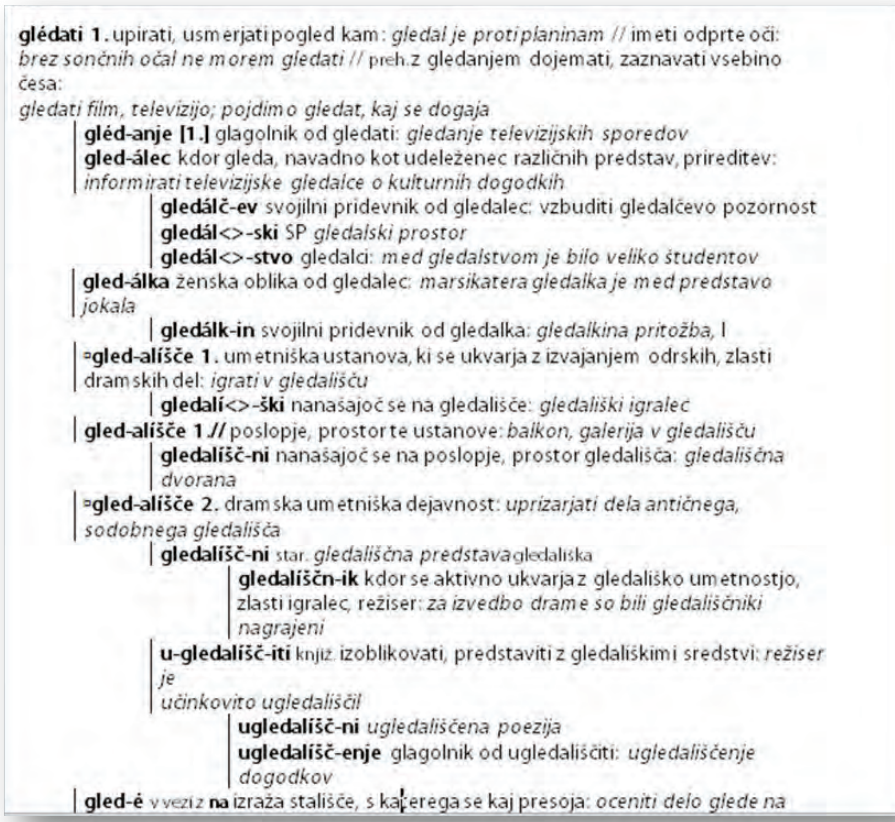
ПР4_{13}<ПР3_{43} **угледн-ик** м атриб. имен. 1. угледан човек, првак. 2. они који служи за взор, оно што се узима за узор, пример; образац. (SDR 2006: 86–96)

Fot. 2. Przykład ze słownika gniazd słowotwórczych języka serbskiego. Źródło: *Семантичко-деривациони речник: Човек – унутрашњи органи и ткива, психофизиолошка стања и радње, психофизичке особине, сродство* (*Свеска 2*) [2006, s. 86–96]

2.3. Gniazda słowotwórcze języka słoweńskiego

W języku słoweńskim do tej pory wydany był tylko zeszyt próbny słownika gniazd słowotwórczych autorstwa I. Stramljič Breznik. W tym słowniku autorka nie wzięła pod uwagę tzw. kryterium jednoznaczności – przy budowie gniazd słowotwórczych wieloznaczność leksemów została zignorowana, dlatego ten słownik nie był uwzględniony.

W analizie skorzystaliśmy zatem z gniazd słowotwórczych, które zostały opracowane w ramach pracy doktorskiej B. Kerna. Obok każdego derywatu w takim gnieździe znajdują się znaczenie i przykład użycia.



FOT. 3. PRZYKŁAD GNIAZDA *GLEDATI* W JĘZYKU SŁOWEŃSKIM.
ŹRÓDŁO: KERN B., *SLOVARSKI POMEN STOPENJSKIH TVORJENK IZ GLAGOLOV ČUTNEGA ZAZNAVANJA* [2014, S. 85–86]

3. ANALIZA

W referacie zajmowaliśmy się podstawowym czasownikiem percepcji wzrokowej, tzn. słoweńskim i serbskim czasownikiem *gledati*[3]. W języku polskim nie istnieje czasownik *glądać*, który byłby odpowiednikiem słoweńskiego i serbskiego czasownika *gledati*. Język polski natomiast dysponuje następującymi czasownikami: oprócz podstawowego czasownika *patrzeć* (z wariantem *patrzyć*) są jeszcze *oglądać/obejrzeć*, *podglądać/podejrzeć*, *przeglądać się/przejrzeć się*, *przyglądać się/przyjrzeć się*, *rozglądać/rozejrzeć się* albo *rozglądnąć się*, *spo-*

[3] Słoweński i serbski czasownik *gledati* różnią się tylko wymową.

glądać/spojrzeć, *wglądać/wejrzeć*, *wyglądać*, *zaglądać/zajrzeć*. Wszystkie te czasowniki w języku polskim stanowią odrębne gniazda słowotwórcze, a w językach serbskim i słoweńskim ich odpowiedniki znajdują się w ramach jednego gniazda słowotwórczego.

Musimy zwrócić uwagę na to, że wymienione czasowniki w językach polskim, słoweńskim i serbskim są oczywiście związane semantycznie z czasownikami *widzieć/zobaczyć* (serb. *videti*, słow. *videti*). Nasza analiza ze względu na różne ograniczenia nie obejmuje jednak tych dwóch czasowników[4]. Czasowniki *gledati* oraz *patrzeć*, *oglądać*, *wyglądać* itd. zostały wybrane ze względu na istniejące źródła w językach polskim, słoweńskim i serbskim. Chcielibyśmy zwrócić uwagę tylko na parę wątków, które w konfrontacji polskich, słoweńskich i serbskich gniazd słowotwórczych okazały się szczególnie interesujące.

3.1. Liczba derywatów w poszczególnych gniazdach/językach

W języku słoweńskim w gnieździe czasownika *gledati* (tylko pierwsze znaczenie ‘przypatrywać się komuś lub czemuś dokładnie’) znajduje się 319 derywatów, a w języku serbskim 294 derywaty od czasownika *gledati* we wszystkich 9 znaczeniach i 3 podznaczeniach. Język polski ma natomiast 42 derywaty od czasownika *patrzeć*, *patrzyć*, 5 od czasowników *oglądać*, *obejrzeć* i 1 od czasownika *wyglądać*, *wyjrzeć*, razem 48. Przy tym trzeba podkreślić, że w serbskim słowniku i w gnieździe słoweńskim jako oddzielne derywaty liczone są formy dokonane i formy niedokonane, a w języku polskim liczą się one jako jeden derywat. W słowotwórstwie polskim aspekt czasowników, który nie jest tworzony przedrostkiem, nie jest traktowany jako kategoria słowotwórcza – np. czasowniki *dać* i *dawać* w gniazdach traktowane są jako elementy wyjściowe, tak samo ich derywaty jako derywaty na tym samym takcie. Serbska i słoweńska teoria słowotwórcza te czasowniki traktuje jako elementy na dwóch różnych taktach.

W tym miejscu chcielibyśmy jeszcze raz podkreślić, że zasadne byłoby brać pod uwagę też polskie czasowniki *widzieć* i *zobaczyć*, żeby liczby derywatów w tych językach były porównywalne, wszystkie te czasowniki są bowiem mocno związane semantycznie. Na przykład w sytuacji, kiedy ktoś chce, żeby inna osoba zwróciła uwagę na coś/kogoś, w języku serbskim można to wyrazić na cztery różne sposoby: *gle*/*gledaj*/*pogledaj*/*vidi*, w języku polskim *patrz/zobacz*, a w języku słoweńskim *poglej* oraz *glej*.

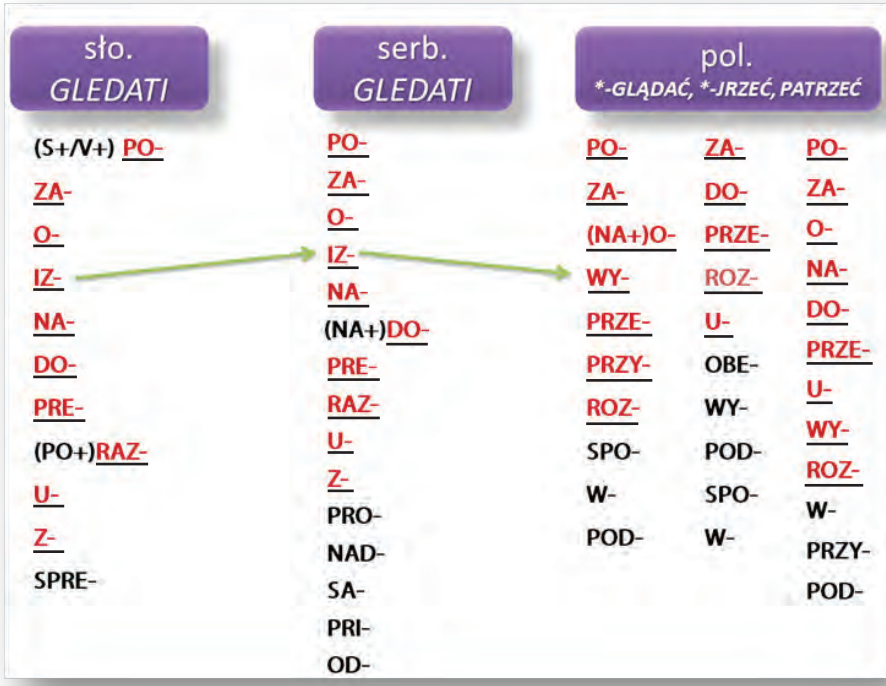
Liczby derywatów też nie można bezkrytycznie porównywać ze względu na różne metodologie budowania gniazd – jak choćby kryterium umieszczenia poszczególnych leksemów w gnieździe (np. czy wystarczy jedno, dwa albo trzy itd. pojawienia w korpusie czy w słownikach, czy gniazdo/słownik

[4] Słownik gniazdowy języka serbskiego nie obejmuje przecież czasownika *videti.*

gniazdowy ma pokazać w materiałach potwierdzone leksemy czy może też potencjalne).

3.2. PORÓWNANIE DYSTRYBUCJI PRZEDROSTKÓW

Dystrybucja przedrostków została zaprezentowana w niniejszej tabeli:



ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE

Przedrostki, które zostały podkreślone, można spotkać w gniazdach wszystkich trzech języków (lub ich odpowiedniki, np. słoweńskie i serbskie *iz-* jest odpowiednikiem znaczeniowym polskiego przedrostka *wy-*).

W języku polskim znajdziemy 13 prefiksów do utworzenia nowych czasowników od czasownika *patrzeć* i jeszcze 9 od czasowników *wyglądać*, *wyjrzeć*, *oglądać* i *obejrzeć*, z tym że w przypadku czasowników *wyglądać*, *wyjrzeć*, *oglądać* i *obejrzeć* są tylko dwa nowe prefiksy, które nie wiążą się z czasownikiem *patrzeć*. Są to *przy- i spo-*. Z drugiej strony, zarówno prefiksów *do-*, *na-*, *o-*, *przy-*, *u-*, jak i podwójnego prefiksu *nie+do-* używa się do stworzenia nowych czasowników tylko z czasownikiem *patrzeć*. W trzeciej grupie byłyby prefiksy, które mogą się łączyć z całą daną grupą czasowników: *po-*, *pod-*, *prze-*, *roz-*,

za-, *w-* i *wy-*. Z tego wynika, że w sumie istnieje 15 przedrostków – tak samo jak w języku serbskim. Język słoweński w tym miejscu wskazuje na 11 różnych przedrostków, przy czym istnieją też kombinacje: *s+po, v+po, po+raz.*

W języku polskim, obok czasowników prefiksalnych typu *dopatrzeć*, *opatrzeć się*, *napatrzeć się*, *wpatrzyć się*, istnieją niedokonane czasowniki typu *dopatrywać się*, *opatrywać się*, *napatrzyć się*, *wpatrywać się*. W języku polskim te formy niedokonane są nieczęsto używane i w słowniku obok nich znajduje się kwalifikator *rzadko*. W języku serbskim formy czasowników niedokonanych albo nie istnieją, jak na przykład pol. *dopatrzeć*, rzadziej *dopatrzyć*, *dopatrywać*, serb. *dogledati*, albo są używane bardzo rzadko. Natomiast w języku słoweńskim formy te są używane często.

Trzeba wspomnieć również o istnieniu podwójnych prefiksów typu: *na+do-*, *ne+u-*, *ne+do-*, *ne+pre-*, *ne+sa-* (np. w języku serbskim), w derywatach rzeczownikowych i przymiotnikowych, i to w małej frekwencji, od jednego do trzech; nie istnieją jednak derywaty czasownikowe z wymienionymi podwójnymi prefiksami.

Czasowniki z przedrostkami mają często takie samo znaczenie, jak na przykład przedrostek *na-*: pol. *napatrzeć się*, serb. *nagledati se*, słow. *nagledati se* ‘patrząc na kogoś długo i uważnie, nasycić się tym widokiem’; albo *po-*: pol. *popatrzeć*, serb. *pogledati*, słow. *pogledati* ‘patrzeć przez chwilę na kogoś, na coś’.

Natomiast funkcja przedrostka *wy-* ma odpowiednik w słoweńskim i serbskim *iz-*: pol. *wyglądać*, słow. *izgledati*, serb. *izgledati* ‘mieć określony wygląd’. Ekwiwalentami są też ich derywaty: pol. *wygląd*, słow. *izgled*, serb. *izgled***.**

Czasowniki również mogą mieć ten sam przedrostek, ale inne znaczenie w różnych kontekstach, np. pol. *przeglądać* (akta) – w pośpiechu, w językach słoweńskim i serbskim istnieje tylko drugie znaczenie (które można odnaleźć też w języku polskim) – ‘obejrzeć coś dokładnie’: słow. *pregledati* (nalogo), serb. *pregledati* (domaće zadatke).

Nierzadkie są też przykłady, w których ten sam przedrostek ma zupełnie inne znaczenie: pol. *dopatrzeć się*, serb. *dogledati se*: Trudno dopatrzeć się dobrej woli, która jest niezbędna do osiągnięcia kompromisu; serb.: Dogledala ga je do smrti i dobila nasledstvo koje joj je pripadalo. W tym kontekście czasownik *dogledati* ma znaczenie polskiego czasownika *opiekować się*[5]. Słoweński czasownik *dogledati* natomiast ma zupełnie inne znaczenie: *Komaj je dogledal do vrha* – ‘dostrzec wzrokiem’.

[5] Istnieje też rzadko używany polski czasownik *doglądać* ‘kontrolować, nadzorować, opiekować się’, przy czym można doglądać chorych ludzi, dzieci, ale też np. gotującego się obiadu.

3.3. POLSKI CZASOWNIK *PRZEJRZEĆ* ORAZ SERBSKI I SŁOWEŃSKI *POGLEDATI*

Polski czasownik *przejrzeć* w znaczeniu ‘przeniknąć wzrokiem’ motywuje przymiotnik *przejrzysty* w znaczeniu 1. ‘przezroczysty’ i 2. ‘łatwy do odgadnięcia’. Każdy z nich ma jeszcze swoje derywaty. Przejrzysty w pierwszym znaczeniu motywuje rzeczownik *przejrzystość*, przysłówek *przejrzyście* oraz (rzadki) czasownik *przejrzyścieć*. Ten czasownik w języku polskim nie występuje często.

W języku serbskim od *pogledati* w znaczeniu ‘przeniknąć wzrokiem’ – tak samo jak w języku polskim – motywowane są i rzeczownik na *-ost* (serbski odpowiednik polskiego formantu *-ość*), i przymiotnik *providan* oraz czasownik *provideti se* w znaczeniu ‘przejrzyścieć’. Jednak te leksemy nie są derywatami od czasownika *pogledati*, lecz czasownika *videti* (pol. *widzieć*).

W języku słoweńskim w tym miejscu pojawia się przymiotnik z zupełnie innego gniazda słowotwórczego – *prozoren*. Ten przymiotnik też motywuje rzeczownik na *-ost* i przysłówek na *-o*, ale w odróżnieniu od polskiego i serbskiego nie ma czasownika typu *przejrzyścieć*.

3.4. DERYWATY OD CZASOWNIKA *GLEDATI/PATRZEĆ*

Semantyczna więź między czasownikami *gledati/patrzeć* a *videti/widzieć* jest widoczna też w przypadku derywatów oznaczających ‘osobę oglądającą jakieś przedstawienie, program telewizyjny’. W językach słoweńskim i serbskim istnieją *gledalec/gledalka*, serb. *gladalac* (rzadziej *gledalica*), a w języku polskim *widz*[6].

Ciekawe byłoby spojrzenie kognitywne na wyrazy oznaczające instytucję zajmującą się wystawianiem utworów scenicznych: w języku słoweńskim mamy leksem *gledališče* jako derywat od czasownika *gledati* (‘oglądać’ – podkreśla się więc aspekt widza), w języku serbskim to znaczenie obejmuje słowo *pozorište*, które jest derywatem rzeczownika *pozor* w znaczeniu ‘uwaga’. Można zauważyć, że w języku serbskim jest również podkreślony aspekt widza. Jako ciekawostkę warto podać, że w języku chorwackim istnieje leksem *kazalište* (pol. ‘mówić’ – podkreślony jest więc aspekt aktora). W języku polskim używany jest internacjonalizm *teatr* (w językach słoweńskim i serbskim też istnieje leksem *teater/teatar*, ale jest on żargonizmem).

Można wymienić jeszcze parę takich przykładów, w których w jednym/dwóch spośród języków mamy do czynienia z derywatem od czasownika *gledati*, a w trzecim pojawia się już zupełnie inny wyraz (z innego gniazda słowo-

[6] Podobne jest też słow. *gledišče*, serb. *gledište* do polskiego ekwiwalentnego *punktu widzenia* – z poziomu słowotwórstwa w tym miejscu przechodzimy już jednak w zakres stałych związków frazeologicznych.

twórczego): słow. *ogledalo*, serb. *ogledalo*, pol. *lustro*; słow. *zgledovati se*, serb. *ugledati se*, pol. *wzorować się*; słow. *spregledati*, serb. *previdеti*, pol. *przegapić*; słow. *pregled*, serb. *pregled*, pol. *przegląd* – w kontekście ‘przegląd prasy’; we wszystkich trzech językach mamy taki sam wyraz, ale już w odniesieniu do ‘wizyty u lekarza’ pojawia się polski odpowiednik: *wizyta*.

4. Podsumowanie

Analiza wymienionych przykładów, tzn. konfrontacja gniazd słowotwórczych, pokazuje, że takie porównania są zbyt ogólne, kompleksowe, a liczba derywatów nie może świadczyć o bogactwie poszczególnego języka. Gdybyśmy porównywali tylko liczbę derywatów w każdym z języków, wynikałoby, że język słoweński jest najbogatszy. Gdybyśmy z kolei porównywali różnorodność podstawowych leksemów czasownikowych, które oznaczają percepcję wzrokową, to język polski byłby na pierwszym miejscu. A gdybyśmy brali pod uwagę liczbę znaczeń podstawowego czasownika, język serbski plasowałby się najwyżej. Wszystko to pokazuje, że takie porównania nie mogą przesądzać o bogactwie danego języka.

Bibliografia

Burkacka I., 2001, *Porównawcza analiza gniazdowa wybranych leksemów neutralnych i nacechowanych ekspresywnie*, Warszawa.

Gortan-Premk D., Vasić V., Dragiević R. (red.), 2006, *Семантичко-деривациони речник, Свеска 2: Човек – унутрашњи органи и ткива, психофизиолошка стања и радње, психофизичке особине, сродство*, Novi Sad.

Gortan-Premk D., Vasić V., Nedeljkov L. (red.), 2003, *Семантичко-деривациони речник, Свеска 1: Човек – делови тела*, Novi Sad.

Kern B., 2014, *Slovarski pomen stopenjskih tvorjenk iz glagolov čutnega zaznavanja*, Ljubljana.

Łachnik J., 2011, *Możliwość wykorzystania metodologii gniazdowej do opisu aktywności słowotwórczej rzeczownika włoskiego – na przykładzie gniazd trzech włoskich leksemów rzeczownikowych związanych z pojęciem czasu: ANNO [rok], MESE [miesiąc] i GIORNO [dzień]* [w:] *Polskie dźwięki, polskie słowa, polska gramatyka (system-teksty-norma-kodyfikacja)*, D. Zdunkiewicz-Jedynak, B. Pędzich (red.), Warszawa.

SKARŻYŃSKI M., 2003, *Słowotwórzce gniazda odczasownikowe (charakterystyka wstępna)* [w:] *Słowotwórstwo gniazdowe. Historia – metoda – zastosowania*, M. Skarżyński (red.), Kraków.

SKARŻYŃSKI M. (red.), 2004, *Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka ogólnopolskiego*, t. 3: *Gniazda odczasownikowe*, Kraków.

VOGELGESANG T., JADACKA H. (red.), 2001, *Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka ogólnopolskiego*, t. 1: *Gniazda odrzeczownikowe*, Kraków.

Izabela Olszak
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.11

NARZĘDZIA TIK WSPOMAGAJĄCE PROCES NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Słowa kluczowe: proces nauczania, język obcy, technologie informacyjno-komunikacyjne

W dobie rozwoju technologicznego wykorzystanie nowoczesnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych staje się powszechnością. Innowacje technologiczne powoli wypierają tradycyjne sposoby komunikacji i dostępu do wiedzy, a skutki niekorzystania z nich stają się niezmiernie dotkliwe. Korzyści płynące z korzystania z tych nowoczesnych technologii mają ogromne znaczenie zarówno dla indywidualnego użytkownika, jak i całego społeczeństwa.

Pod pojęciem technologii informacyjno-komunikacyjnych, w skrócie TIK (z ang. *Information and Communication Technologies*, ICT), kryje się szereg technologii informacyjnych i komunikacyjnych, często też nazywanych zamiennie technologiami informacyjno-telekomunikacyjnymi, technikami informacyjnymi lub teleinformatycznymi[1]. Do powszechnie znanych i stosowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych zaliczamy internet z całym swoim zasobem danych, radio, telewizję, telefonię komórkową, oprogramowanie komputerowe, systemy satelitarne i inne. Korzystanie z tych technologii nie byłoby możliwe bez ogromu dostępnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych, do których zaliczamy komputery, telefony komórkowe, radio, laptopy, odtwarzacze DVD, oprogramowanie do systemów wideokonferencyjnych i wiele innych. W dobie ciągle postępującej cyfryzacji bardzo trudno jest wyobrazić sobie funkcjonowanie społeczeństwa na różnych płaszczyznach życia bez stosowania narzędzi TIK. Stosowne

[1] http://konferencje.frse.org.pl/TIK/article/Definicje/lang:pl, [dostęp 22.02.2015].

jest stwierdzenie, że współczesne społeczeństwo bardzo często określane jest mianem *społeczeństwa informacyjnego* dzięki postępującemu rozwojowi i zastosowaniu różnorodnych technologii. Mówiąc o społeczeństwie informacyjnym, sięgnąć należy do raportu *Europe and the Global Information Society: Recommendations to the European Council*, nazywanego też potocznie raportem Bangemanna. Zgodnie z definicją: *społeczeństwo informacyjne charakteryzuje się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych i wykorzystuje usługi telekomunikacyjne do przekazywania i zdalnego przetwarzania informacji*[2].

Rozwinięte społeczeństwo informacyjne korzysta z dostępnych technologii TIK, wspólnej przestrzeni informacyjnej, stara się ciągle być na bieżąco z innowacjami technologicznymi, jak również wykorzystuje narzędzia TIK w codziennym funkcjonowaniu. Zastosowanie tych narzędzi widoczne jest na wielu płaszczyznach działań. Najważniejszymi celami stosowania narzędzi TIK są gromadzenie, poszukiwanie, zapisywanie i przechowywanie ogromu informacji, a także ich przesyłanie, przetwarzanie i likwidacja.

Wraz z intensywnym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnej jej wykorzystanie w szkołach staje się dzisiaj normą. Niezmiernie trudno wyobrazić sobie szkołę, która funkcjonuje obecnie bez wykorzystania nowoczesnych technologii w procesie nauczania. Era cyfryzacji stawia edukacji szereg wyzwań. To właśnie na nauczycieli spada duża odpowiedzialność za wyniki edukacyjne i przygotowanie uczniów do sprawnego funkcjonowania w świecie i społeczeństwie zinformatyzowanym. Odwołując się do treści nowej podstawy programowej, wprowadzonej we wrześniu 2009 roku, należy podkreślić istotny zapis, który mówi o tym, że wśród najważniejszych umiejętności zdobywanych przez uczniów w okresie kształcenia ogólnego na III i IV etapie znajduje się umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Wykorzystywanie narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych ma na celu przygotowywanie materiałów na zajęcia lekcyjne, wspomaganie procesu nauczania oraz usprawnienie komunikacji na drodze uczeń – nauczyciel.

Biorąc wyżej wymienione aspekty pod uwagę, autorka niniejszego artykułu przedstawia wyniki badań, które miały na celu wskazać kluczowe aspekty stosowania narzędzi TIK w procesie nauczania, a w szczególności:

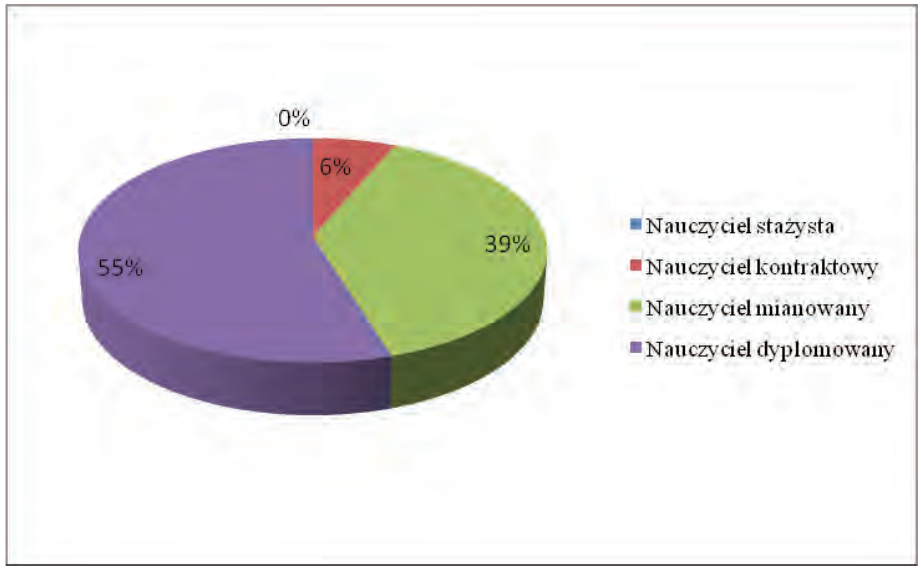
1. Zbadanie popularności i znajomości stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych na przykładzie wybranej grupy nauczycieli z gimnazjum.
2. Zbadanie potencjału wybranych narzędzi TIK w jednej ze szkół w województwie lubelskim.
3. Zwiększenie zainteresowania i uświadomienie wagi stosowania narzędzi TIK w procesie nauczania.

[2] Źródło: http://www.cyber-rights.org/documents/bangemann.htm, [dostęp 22.02.2015].

Powyższe punkty przeanalizowane zostały w oparciu o badanie ankietowe przeprowadzone w czerwcu 2014 roku wśród 31 nauczycieli w jednym z gimnazjów w województwie lubelskim. Hipotezy badawcze były następujące:

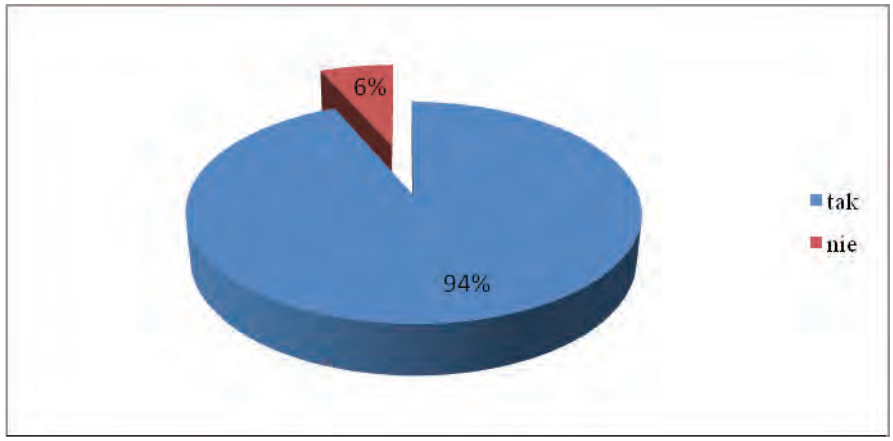
1. Nauczyciele znają i stosują w codziennej pracy z uczniami technologie informacyjno-komunikacyjne, a najczęściej stosowanym narzędziem jest internet.
2. Zakłada się, że narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych wzmacniają proces nauczania.
3. Stosowanie narzędzi TIK ma związek i pozytywny wpływ na wszystkie czynności związane z przygotowaniem, organizowaniem i przeprowadzeniem procesu nauczania.

W badaniu uczestniczyło 31 nauczycieli o różnym stażu pedagogicznym, nauczających różnych przedmiotów, tj. języki obce, język polski, historia i przedmioty ścisłe, które objęte są ramowym planem nauczania.71% ankietowanych to nauczyciele uczący w gimnazjum, natomiast 29% to nauczyciele uczący zarówno w gimnazjum, jak i szkole podstawowej. Największą grupę (40%) stanowili nauczyciele o stażu pracy od 11 do 21 lat, następnie (29%) nauczyciele pracujący w swoim zawodzie od 6 do 10 lat, pozostali zaś (23%) powyżej 22 lat. Wśród ankietowanych zdecydowanie przeważali nauczyciele dyplomowani (55%) i mianowani (39%), nauczycieli kontraktowych uczestniczących w badaniu było zaledwie dwóch (6%).



Rys. 1. Udział nauczycieli w badaniu (%).
Źródło: oprac. własne na podstawie badania

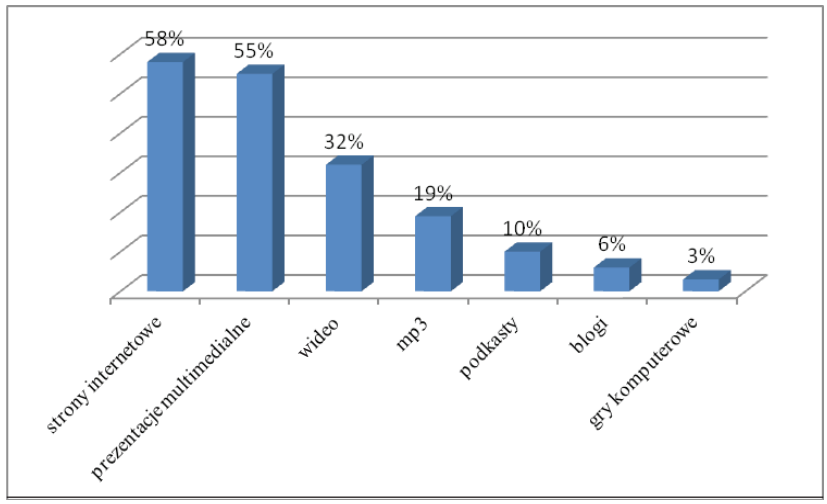
W przeprowadzonym badaniu nauczyciele musieli wskazać, czy wykorzystują nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne i ich narzędzia w codziennym nauczaniu, jak również musieli ocenić ogólnie swoje umiejętności obsługi komputera i korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. 11% ankietowanych oceniło swoje umiejętności jako bardzo dobre, 39% wykazało opanowanie umiejętności w stopniu dobrym, 30% w stopniu wystarczającym, natomiast pozostała część badanych (20%) postrzega swoje umiejętności jako niewystarczające. Zadowalające jest to, że zdecydowana większość ankietowanych (94%) wykorzystuje narzędzia TIK na prowadzonych zajęciach dydaktycznych i uznaje je jako nieodłączny element prowadzonych zajęć.



RYS. 2. WYKORZYSTANIE NOWOCZESNYCH NARZĘDZI PRZEZ NAUCZYCIELI.
ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE NA PODSTAWIE BADANIA

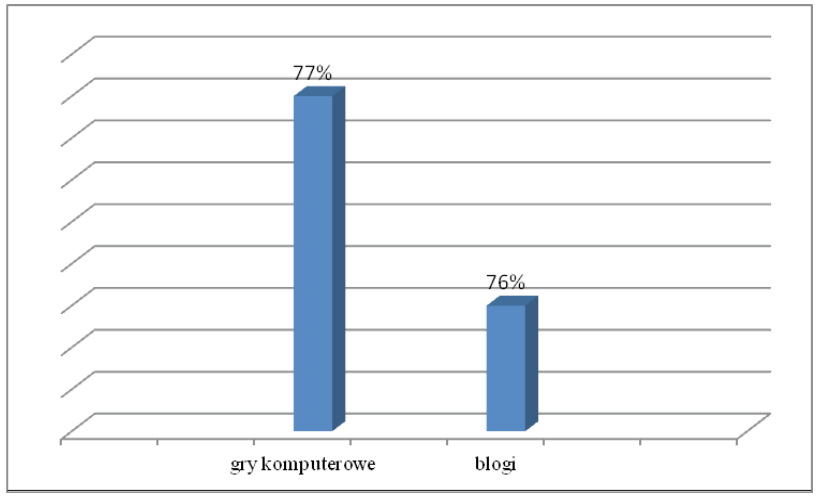
Z przeprowadzonych badań wynika, że do narzędzi TIK, które ankietowani nauczyciele znają i których używają, należą prezentacje multimedialne (94%), e-mail (84%), przeglądarki internetowe (77%), serwisy internetowe YouTube (68%) i Wiki (48%), odtwarzacze mp3 (45%), platformy edukacyjne (39%), e-learning (26%), podkasty (16%), ipody (13%), czat (13%) oraz webquesty (10%).

Odnosząc się do narzędzi TIK stosowanych w procesie nauczania, badani nauczyciele musieli wskazać, jak często używają wymienionych narzędzi TIK. Najchętniej wybieranymi instrumentami, stosowanymi kilka razy w tygodniu, okazały się strony internetowe (58%), następnie prezentacje multimedialne (55%), wideo (32%), mp3 (19%), podkasty (10%), blogi (6%) i gry komputerowe (3%).



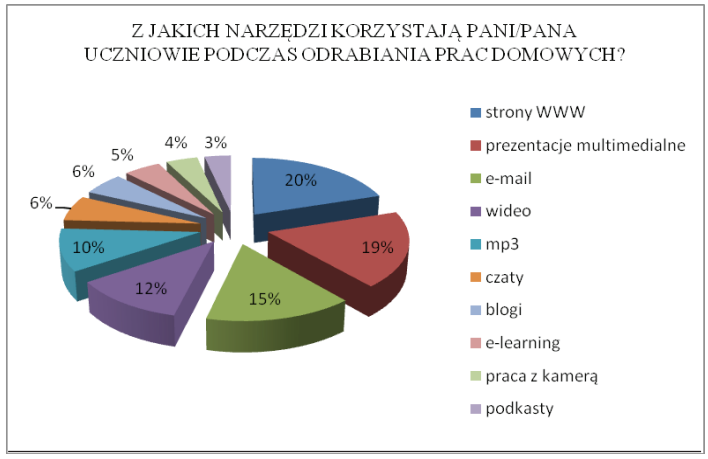
Rys. 3. Narzędzia TIK najczęściej stosowane na zajęciach.
Źródło: oprac. własne na podstawie badania

Z przeprowadzonych badań wynika, że nie wszystkie narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych dostępne nauczycielom w czasie prowadzenia zajęć cieszą się zainteresowaniem. Do tych najrzadziej i niechętnie stosowanych narzędzi TIK należą gry komputerowe (77%) i blogi (66%). Poniższe zestawienie wyników ukazuje, że aż 77% badanych nauczycieli nie korzysta z gier komputerowych podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych. Podobnie sytuacja wygląda w przypadku wykorzystywania blogów, aż 76% badanych nie wykorzystuje tego instrumentu w pracy z uczniami.



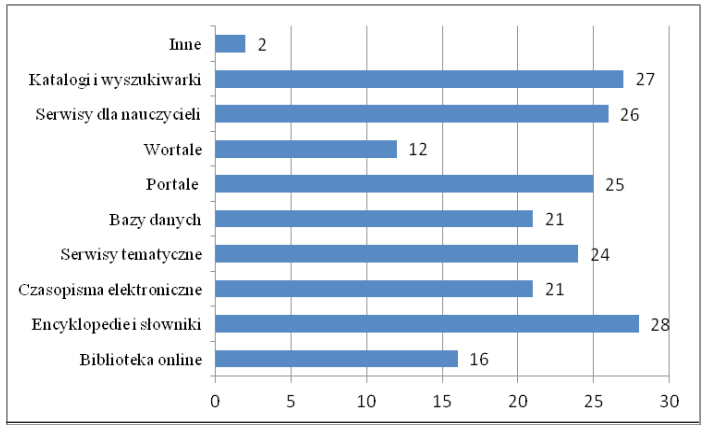
Rys. 4. Narzędzia TIK niechętnie stosowane na zajęciach.
Źródło: oprac. własne na podstawie badania

Ankietowani nauczyciele wskazali również, jakich narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych używają ich uczniowie, odrabiając prace domowe. Z badań wynika, że spośród wymienionych zasobów internetowych największym zainteresowaniem cieszą się strony WWW (94%). Niewiele mniejszą popularność (87%) mają prezentacje multimedialne oraz e-mail (71%). Innymi zasobami internetowymi, które stosują uczniowie, odrabiając prace domowe, są wideo (55%), mp3 (48%), czat (29%), blogi (26%), e-learning (23%), praca z kamerą (19%) oraz podkasty (16%). Otrzymane rezultaty zestawione zostały na wykresie poniżej.



RYS. 5. NARZĘDZIA UŻYWANE PODCZAS PRAC DOMOWYCH.
ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE NA PODSTAWIE BADANIA

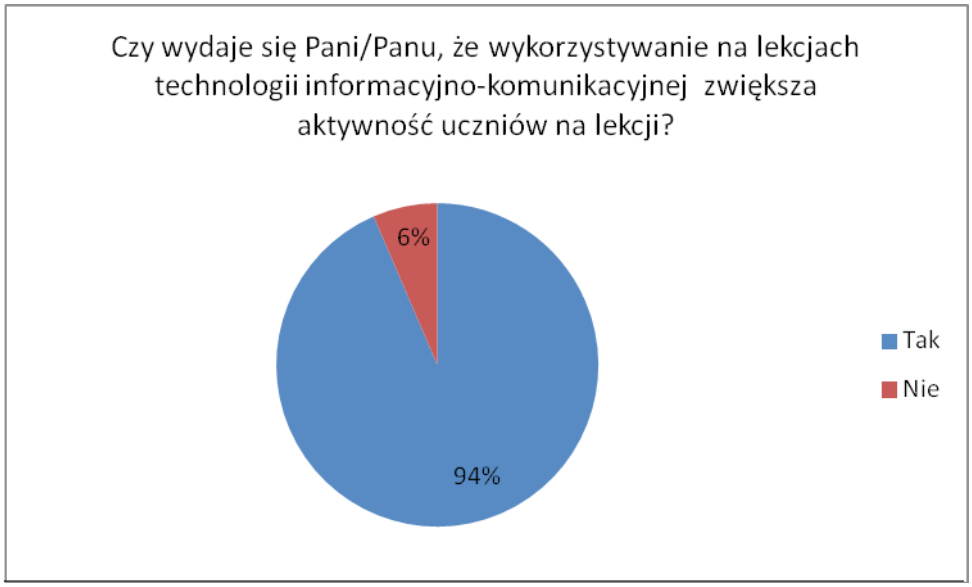
Kolejny aspekt przeprowadzonej ankiety badało pytanie o korzystanie z dostępnych zasobów internetowych. Z badań wynika, że nauczyciele chętnie korzystają z różnych dostępnych zasobów internetowych. Zgromadzone wyniki przedstawia poniższy wykres:



RYS. 6. ZASOBY INTERNETOWE NA ZAJĘCIACH.
ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE NA PODSTAWIE BADANIA

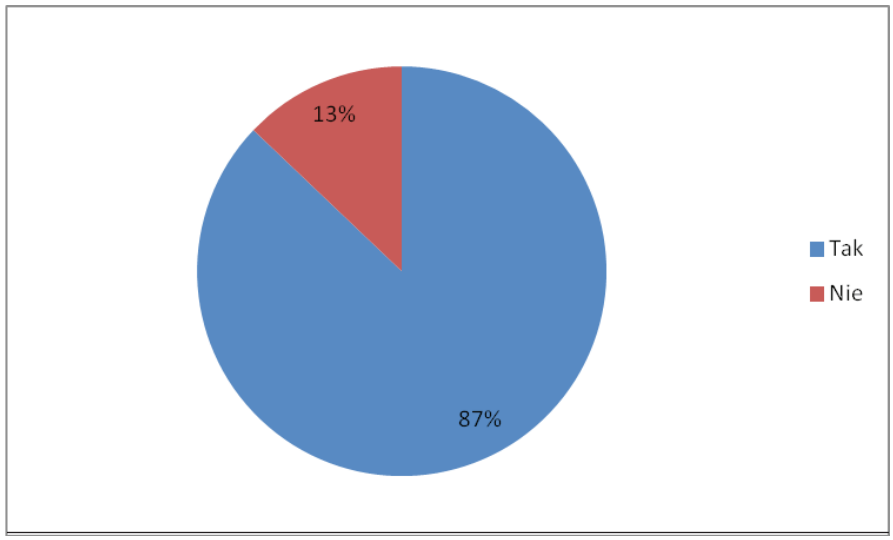
Na podstawie zebranych danych zauważyć należy, że 90% badanych nauczycieli najchętniej korzysta z encyklopedii i słowników online, 87% badanych chętnie odwiedza katalogi i wyszukiwarki oraz serwisy dla nauczycieli (84%). Dużym zainteresowaniem cieszą się również portale internetowe (81%), serwisy tematyczne (77%), bazy danych i czasopisma elektroniczne (68%). Zdaniem badanych innym bardzo efektywnym zasobem internetowym są biblioteki online (52%).

Kolejne pytania w przeprowadzonej ankiecie traktowały o tym, czy stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych ma wpływ na czynności związane z procesem organizowania, przygotowywania i przeprowadzania procesu nauczania. Z badań jednoznacznie wynika, że wykorzystanie na zajęciach technologii informacyjno-komunikacyjnych pobudza zainteresowanie przedmiotem oraz zwiększa atrakcyjność i skuteczność prowadzonych zajęć.



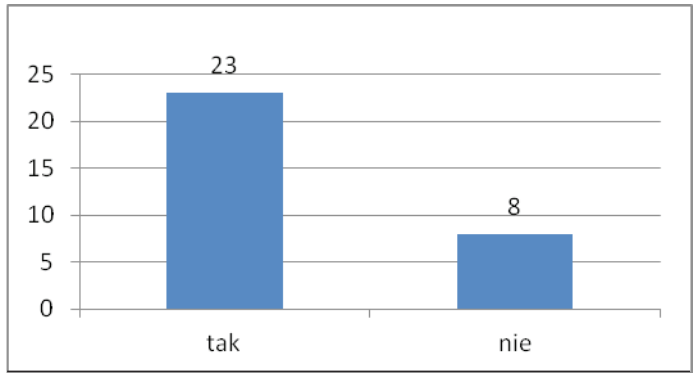
Rys. 7. Zaangażowanie uczniów w pracę na lekcji.
Źródło: oprac. własne na podstawie badania

Na pytanie: „Czy wydaje się Pani/Panu, że wykorzystywanie na lekcjach technologii informacyjno-komunikacyjnych motywuje uczniów do samodzielnej pracy?" aż 87% ankietowanych odpowiedziało twierdząco.



RYS. 8. MOTYWACJA DO SAMODZIELNEJ PRACY.
ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE NA PODSTAWIE BADANIA

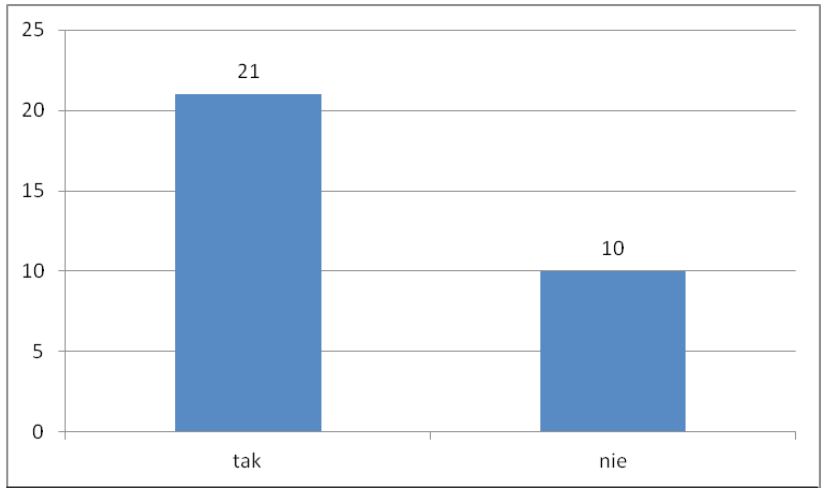
Kolejnym pytaniem skierowanym do badanych nauczycieli było: „Czy wydaje się Pani/Panu, że zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcji skraca czas, w jakim uczniowie poznają dany materiał?". Otrzymane wyniki zostały zaprezentowane na poniższym wykresie.



RYS. 9. SZYBKOŚĆ POZNAWANIA MATERIAŁU PRZY UŻYCIU TIK.
ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE NA PODSTAWIE BADANIA

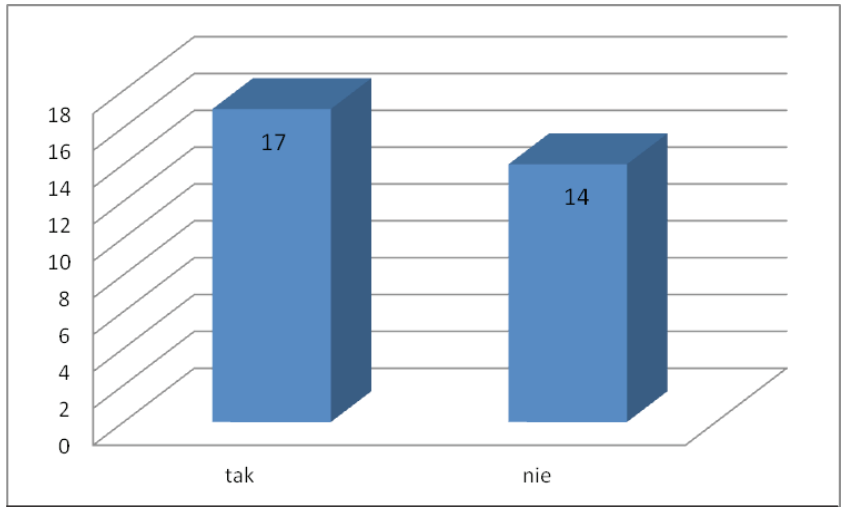
Z badań wynika, że 74% nauczycieli uważa, że wykorzystanie TIK zdecydowanie przyspiesza przyswojenie nowego materiału.

Na pytanie: „Czy wydaje się Pani/Panu, że zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnej na lekcji kształtuje umiejętność pracy w zespole?" aż 68% badanych nauczycieli odpowiedziało twierdząco. Innego zdania jest 32% badanych. Otrzymane wyniki wydają się dość zaskakujące w kontekście powszechnej opinii, że praca z wykorzystaniem komputera na tyle pochłania ucznia, iż często izoluje się on od rówieśników.



Rys. 10. Praca w zespole przy użyciu TIK.
Źródło: oprac. własne na podstawie badania

Ostatnim pytaniem skierowanym do badanych było: „Czy wydaje się Pani/Panu, że zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcji zwiększa dyscyplinę w klasie?". Otrzymane wyniki wskazują, że zdania na ten temat są podzielone.



Rys. 11. Dyscyplina w klasie przy użyciu TIK.
Źródło: oprac. własne na podstawie badania

Według 55% ankietowanych nauczycieli stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych przyczynia się do lepszej dyscypliny podczas lekcji, natomiast 45% badanych nie podziela tego zdania.

Na podstawie przeprowadzonych i przeanalizowanych danych należy stwierdzić, że:

1. Badani nauczyciele znają i stosują narzędzia TIK na zajęciach. Najbardziej popularną technologią informacyjno-komunikacyjną jest internet.
2. Istnieje ścisły związek pomiędzy stosowaniem TIK a efektami procesu nauczania. Stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych wzmacnia proces nauczania poprzez uatrakcyjnianie zajęć, pobudzenie aktywności uczniów na zajęciach dydaktycznych i skrócenie czasu przeznaczonego na przyswajanie materiału.
3. Wykorzystanie TIK na zajęciach nie zawsze przyczynia się do zwiększenia motywacji uczniów do pracy w zespole.

Narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnych stają się w dzisiejszym świecie nieodłącznym narzędziem pracy w placówkach oświatowych. TIK uznawane jest za elastyczne narzędzie wspomagające proces nauczania i uczenia się. Sięgając do koncepcji poznawczej człowieka Piageta [1966], należy stwierdzić, że człowiek jest układem przetwarzającym informacje, a swoje zachowanie buduje nie tylko w oparciu o bieżące informacje, ale również struktury poznawcze. Proces nauczania powinien być drogą do rozwoju naturalnych zdolności, a więc nie tylko przetwarzania informacji, lecz także tworzenia nowych struktur. Kształtowanie umiejętności uczenia się wymaga wykorzystania zasobów informacyjnych, jest jednym z podstawowych elementów kształcenia.

Proces nauczania – bez względu na etap zawansowania – jest ogromnym wyzwaniem dla obecnych nauczycieli. Osiągnięcie zamierzonego efektu okupione jest wytężonym wysiłkiem umysłowym i organizacyjnym. Oprócz dobrej wiedzy niezmiernie istotny jest sposób jej przekazania. Narzędzia TIK wydają się w dzisiejszych czasach instrumentem, który uatrakcyjni proces nauczania, a tym samym sprawi, że będzie on bardziej efektywny. Poniżej zaprezentowane zostały przykłady zastosowania TIK w edukacji szkolnej.

1) The Sahara Desert. Pustynia Sahara. Rozumienie tekstu pisanego.

Cele ogólne:

– doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem;

– doskonalenie umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnej (opis miejsca).

Metody pracy: praca z komputerem – wyszukiwanie na stronach WWW informacji dotyczących pustyni Sahara; http://www.englishdaily626.com/comprehension.php?411.

Formy pracy: praca indywidualna, w parach oraz w grupach.

Środki dydaktyczne: projektor, komputer, internet, pokaz slajdów (w wersji elektronicznej artykułu dostępna jest prezentacja stanowiąca integralną część scenariusza).

Przebieg lekcji:

CZĘŚĆ WSTĘPNA

Rozgrzewka językowa – nauczyciel wprowadza temat lekcji, pytając uczniów, czy słyszeli o pustyni Sahara, czy wiedzą, gdzie się znajduje, czy chcieliby wybrać się w to miejsce.

Did you hear about the Sahara Desert?

Where is the Sahara Desert located?

Would you like to visit this place?

Aby odpowiedzieć na te pytania, uczniowie wchodzą na stronę internetową http://www.livescience.com/23140-sahara-desert.html i wyszukują niezbędne informacje.

CZĘŚĆ WŁAŚCIWA

Nauczyciel podaje temat i cele lekcji.

Uczniowie odwiedzają stronę internetową http://www.englishdaily626.com/comprehension.php?411, czytają umieszczony tam tekst i udzielają odpowiedzi na następujące pytania:

1. Explain the term 'barren places' (paragraph 1).
2. Why are plants not found in the Sahara Desert while there are some in the deserts in North America?
3. Why is it surprising that the Sahara Desert is 'home to many strange animals'? (paragraph 2).
4. According to paragraph 3, why did some species in the Sahara Desert become extinct?
5. In what way is a sand stink like s fish?

W kolejnej fazie lekcji uczniowie zostają podzieleni na grupy i porównują odpowiedzi. Następnym zadaniem skierowanym do uczniów jest wykonanie ćwiczeń na poniższych stronach WWW.

http://www.engbook.pl/exercise/627

http://online.seterra.net/en/ex/14

CZĘŚĆ KOŃCOWA

Nauczyciel wspólnie z uczniami podsumowuje informacje zdobyte o pustyni Sahara. Jako zadanie domowe uczniowie mają opisać swoją podróż na pustynię Sahara.

Innymi przykładami wykorzystania narzędzi TIK podczas zajęć mogą być poniższe strony internetowe:

– http://www.e-angielski.com/gramatyka-czasy
– http://www.learn-english-today.com/fun/fun_activities.html
– http://angielski.blox.pl/html/1310721,262146,21.html?435651
– http://www.e-ang.pl/test.php
– https://www.gettinenglish.com/gramatyka-angielska/

Bibliografia

Dudeney G., Hockly N., 2007, *How to Teach English with Technology*, Harlow.

Piaget J.,1966, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa.

Lewis G., 2004, *The Internet and Young Learners*, Oxford.

Martin D., 2009, *Activities for Interactive Whiteboards*, Londyn.

Żylińska M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, Warszawa.

Mateusz Szurek
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.12

NEOLOGIZMY W JĘZYKU DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Słowa kluczowe: neologizmy, neologizmy dziecięce, wiek przedszkolny

Celem nauki języka jest rozwijanie kompetencji językowych. Umiejętność tę ludzie doskonalą przez całe życie, a poprawne posługiwanie się językiem stanowi niezwykle ważny element ich codziennej egzystencji. Najintensywniejszy moment rozwoju mowy przypada na wiek przedszkolny[1]. Jest to czas ostatecznego formowania się systemu zarówno fonetycznego, jak i fonologicznego. Dzieci w wieku przedszkolnym *to grupa z psycholingwistycznego punktu widzenia (...) otwarta psychicznie i językowo, spontanicznie twórcza, dysponująca w miarę bogatym słownictwem i umiejętnościami rozumienia językowej i semantycznej struktury zdań* [Sawicka 1994, s. 64]. Dzieci potrafią w tym wieku budować zdania i teksty, swobodnie rozmawiać i porozumiewać się z otoczeniem. Kiedy wkraczają w świat zorganizowanej oświaty, nowa sytuacja sprawia, że automatycznie powiększają zasób leksykalny swojego słownika. Początkowo, przebywając z rodzicami i najbliższymi, poznają podstawowe słowa, które pomagają im w komunikacji. Są to jednak wyrazy, którymi posługują się osoby przebywające z dziećmi. Maluchy uczą się mowy przede wszystkim poprzez naśladowanie modelowego wzorca. Starają się powtarzać dźwięki, które usłyszą, na początku niekoniecznie znając ich znaczenie. Następnie zaczynają rozumieć, co dany wyraz oznacza, i dołączają go do swojego systemu leksykalnego. Każda interakcja z otoczeniem sprawia, że poszerzają one zasób swojego słownika. Dzieci w wie-

[1] Dokładnego opisu etapów rozwoju mowy dziecka dokonał L. Kaczmarek [1996].

ku przedszkolnym[2] to jednostki już dość dobrze ukształtowane językowo. U progu tego wieku ich słownik czynny liczy około 1000 słów, a słownik bierny jest kilkaset razy większy [Tamże, s. 63]. Z biegiem czasu wartość ta diametralnie się powiększa.

Celem tego artykułu jest ukazanie „nowych tworów językowych", jakimi są neologizmy dziecięce. Z obserwacji wynika, że dziecko potrafi utworzyć nowy wyraz, który będzie najbardziej adekwatną nazwą danej rzeczy czy zjawiska. Niekiedy robi to świadomie, jednak najczęściej nie kontroluje tego procesu[3].

Przy zbieraniu przykładów posługiwałem się przede wszystkim metodami eksperymentalnymi, opracowanymi przez Grażynę Sawicką [Tamże]. Polegały one na zadawaniu pytań dzieciom i zapisywaniu udzielanych przez nie odpowiedzi. W trakcie rozmowy dochodziło do tworzenia nowych wyrazów przez dzieci – neologizmów, które pozwalały wyrazić im swoją myśl mimo niekompletnego zasobu leksykalnego. Niektóre z nich powstawały także spontanicznie, podczas luźnej rozmowy z dziećmi.

POJĘCIE NEOLOGIZMU

Według *Encyklopedii języka polskiego* neologizm to *nowy element języka (wyraz, wyrażenie, forma gramatyczna, znaczenie lub konstrukcja składniowa), który może być albo uzasadniony i potrzebny, albo nieuzasadniony i niepożądany. Najczęściej powstają neologizmy leksykalne, czyli nowe wyrazy utworzone dla nazwania nowych przedmiotów i pojęć lub dla wyrażenia zróżnicowanego stosunku mówiących do tego, z czym się stykają* [*Encyklopedia języka polskiego* 1994, s. 120]. Zenon Klemensiewicz nazywa neologizmy nowotworami, natomiast Leon Kaczmarek określa je jako *liczne, przez swą świeżość, odrębność i niezwykłość, pełne czaru twory językowe* [Kaczmarek 1996, s. 68].

NEOLOGIZMY DZIECIĘCE

Umysł dziecka wspaniale opanowuje metody, sposoby, formy ludowego słowotwórstwa. Nawet te dziecięce słowa, których w uznanym języku nie ma, sprawiają wrażenie nieomalże istniejących: mogłyby być i nie ma ich tylko przypadkiem. Człowiek spotyka je jak starych znajomych, jak gdyby niegdyś już je był słyszał [Tamże, s. 130]. Dzieci w wieku przedszkolnym są doskonałymi budowniczymi nowych słów. *Każde dziecko staje się na krótko »genialnym« lingwi-*

[2] Wiek przedszkolny przypada na wiek dziecka od trzech do sześciu lat.

[3] Zebrane przykłady pochodzą z obserwacji oraz rozmów z dziećmi uczęszczającymi do Przedszkola Miejskiego nr 36 w Łodzi.

stą, a następnie, po ukończeniu pięciu, sześciu lat »geniusz ten zanika« [Tamże, s. 133]. Świat dzieci zdecydowanie różni się od świata dorosłych zarówno pod względem psychicznym, jak i językowym. Ci drudzy mają już wykształcony język, o wiele większy zasób słownictwa. Nie mają więc potrzeby tworzenia tak często nowych słów. Inaczej jest u przedszkolaków. Dziecku przedszkolnemu bardzo trudno jest zrozumieć świat dorosłych. Kluczem, który może otworzyć drzwi do zrozumienia tego skomplikowanego świata, jest język. Maluchy często nie mogą znaleźć słów, którymi mogłyby opisać przedmioty czy zjawiska je otaczające. Powoduje to, że dzieci nazywają wiele zjawisk, przeżyć i przedmiotów po swojemu [Zgółkowa 1986, s. 32]. Przeinaczając słowa dorosłych, nie zdają sobie sprawy ze swojego słowotwórstwa i zachowują przeświadczenie, że z dużym prawdopodobieństwem powtarzają to, co usłyszały [Czukowski 1962, s. 131]. W ten właśnie sposób powstają neologizmy dziecięce, czyli słowa tworzone analogicznie do wyrazów znanych. Dzieci odczuwają ich pokrewieństwo zarówno semantyczne, jak i formalne. Ten proces, jak zauważył Kornel Czukowski, najintensywniej przejawia się w mowie dzieci 3–5-letnich, a następnie stopniowo zanika. Młodsze dzieci nie znają jeszcze bardzo wielu słów oraz pojęć, a także nie potrafią uświadomić sobie w dostatecznej mierze stałości nazw w języku [Żebrowska 1977, s. 158].

Neologizmy słowotwórcze w języku dzieci w wieku przedszkolnym

Neologizmy słowotwórcze u dzieci w wieku przedszkolnym powstają w momencie, kiedy przyswajają one najważniejsze reguły tworzenia wyrazów. Opanowanie tych reguł w praktyce jest niezbędne do szybkiego rozwoju słownictwa [Chmura-Klekotowa 1970, s. 155]. Najliczniejszą grupą nowych tworów językowych są neologizmy słowotwórcze, tworzone przez dzieci za pomocą prefiksacji i sufiksacji. Formanty prefiksalne to cząstki słowotwórcze wyrazu, które występują przed jego rdzeniem, natomiast prefiksacja jest procesem tworzenia nowych wyrazów za pomocą formantów prefiksalnych [Grzegorczykowa 1981, s. 18]. Jeśli zaś chodzi o słowotwórstwo sufiksalne, jest ono najbardziej typowe dla rzeczownika. Sufiksy dodawane są najczęściej do całego tematu fleksyjnego (z pominięciem morfemów fleksyjnych). Zdarza się jednak, że sufiks w derywacie zostaje wstawiony w miejsce jakiegoś usuniętego sufiksu z tematu (derywacja wymienna) [Tamże, s. 18]. Poniżej przedstawione zostały utworzone przez dzieci neologizmy, w których występują wcześniej wymienione i opisane zjawiska[4].

[4] W trakcie badań zgromadzono ponad 100 przykładów. W publikacji tej zaprezentowane zostały tylko niektóre z nich, uznane za najciekawsze i najbardziej reprezentatywne.

NEOLOGIZMY UTWORZONE ZA POMOCĄ PREFIKSACJI LUB SUFIKSACJI

AFRYKARZ ‘Afrykanin’[5]
– Jak nazywa się mieszkaniec Afryki?
– *Mieszkaniec Afryki to Afrykarz.*

Forma powstała od rzeczownika *Afrykanin* poprzez wymianę formantu sufiksalnego *-anin* na *-arz*, który jest charakterystyczny dla kategorii nazw wykonawców czynności.

BRAMCIAREK ‘bramkarz’
Majdan był dobry bramciarek, ale zadawał się z Dodą.

Forma powstała od rzeczownika *bramkarz* poprzez wymianę formantu sufiksalnego *-arz* na *-arek*. Ponadto doszło do alternacji *k* : *ć*.

CHUDZIAS ‘chudziak’
Mój tata ciągle je, a jest chudziasem.

Forma powstała od rzeczownika *chudziak* poprzez wymianę formantu sufiksalnego *-ak* na *-as*. Sufiks ten występuje w antonimie *grubas*. Najprawdopodobniej doszło do wyrównania analogicznego obu form.

GOTOWACZ ‘kucharz’
Jedliśmy ostatnio obiad na mieście, ale mój tata też jest dobrym gotowaczem.

Forma powstała od czasownika *gotować* poprzez dodanie formantu sufiksalnego *-acz*, który jest charakterystyczny dla nazw wykonawców czynności.

KULENKA ‘łyżka’
Ja mam taką kolorową kulenkę do zupy i tylko nią jem, jak jest pomidorówka w domu.

Forma powstała od rzeczownika *kula*, które dziecko skojarzyło z kształtem łyżki. Do podstawy słowotwórczej dodało formant sufiksalny *-enka*.

KRZYCZARKA ‘krzykaczka’
Małgosia to jest krzyczarka, bo ona tylko krzyczy i krzyczy.

Forma utworzona od czasownika *krzyczeć* poprzez dodanie formantu sufiksalnego *-arka*, który jest charakterystyczny dla nazw żeńskich.

LENIUSZ ‘leniuch’
Mój brat to taki leniusz, bo ciągle leży i gra w gry, a jak mama go prosi, żeby coś zrobił, to on nie chce.

Forma powstała od rzeczownika *leniuch* poprzez wymianę formantu sufiksalnego *-uch* na *-usz,* który jest charakterystyczny dla nazw nosicieli cech.

[5] Hasło tworzone jest w następującej kolejności: neologizm dziecka, znaczenie neologizmu wytłumaczone przez dziecko, przykład użycia neologizmu w zdaniu, znaczenie słownikowe wyrazu, który nazywa neologizm, komentarz.

MARSZCZKA ‘zmarszczka’
Tata się śmieje, że ciocia Anetka ma marszczki na buzi.

Forma powstała od czasownika *marszczyć się* poprzez dodanie formantu *-ka*, który jest charakterystyczny dla kategorii nazw obiektów i rezultatów czynności. Najprawdopodobniej dziecko uznało, że jest to połączenie logiczniejsze, ponieważ skóra się marszczy, zatem powstała forma *marszczka* (a nie *zmarszczka*).

NAKŁADKA ‘dokładka’
Dzisiaj w przedszkolu obiad tak mi smakował, że poprosiłem nakładkę.

Forma powstała od rzeczownika *dokładka* poprzez wymianę formantu prefiksalnego *do-* na formant prefiksalny *na-*.

PIERALKA ‘praczka’
– Jak nazywa się pani, która pierze?
– *Pieralka.*

Forma powstała od czasownika *prać* w postaci 3. os. l.poj. *pierze* poprzez dodanie formantu sufiksalnego *-alka*.

POZIMNIĆ ‘ochłodzić’
Zawsze mówię mamie, żeby pozimniła mi zupę, bo jest bardzo ciepła, a dzieci nie mogą jeść ciepłego.

Forma powstała od przymiotnika *zimny* poprzez dodanie prefiksu *po-* (analogicznie do wyrazu *posłodzić*) oraz formantu sufiksalnego *-ić*, który jest charakterystyczny dla czasowników w formie bezokolicznika. Dziecko dobrze przyswoiło przymiotniki *ciepły* i *zimny*, stąd utworzenie formy czasownikowej od przymiotnika. Znaczenie neologizmu jest przejrzyste zarówno słowotwórczo, jak i semantycznie.

PRZYKLEJKA ‘naklejka’
Dostałam od mamy przyklejki na urodziny i przykleiłam je na szafce.

Forma powstała od rzeczownika *naklejka* poprzez wymianę formantu prefiksalnego *na-* na *przy-*.

SKRZYPOWA ‘skrzypaczka’
Jak wczoraj byłem z mamą w teatrze, to widziałem skrzypową.

Forma powstała od rzeczownika *skrzypaczka* poprzez wymianę formantu sufiksalnego *-aczka* na *-owa*, który jest charakterystyczny dla nazw żeńskich.

SMYRAK ‘ślimak’
Widziałem kiedyś smyraka w parku i nawet miałem go w ręce.

Forma powstała poprzez neosemantyzację czasownika *smyrać* (sposób poruszania się, pełzania ślimaka), a następnie dodanie formantu sufiksalnego *-ak*.

SPRZĄTARKA ‘sprzątaczka’
W filmach to mają sprzątarkę w domu, a ja u siebie muszę sprzątać sama.

Forma powstała od czasownika *sprzątać* poprzez dodanie formantu sufiksalnego *-arka*, który jest charakterystyczny dla nazw żeńskich.

SZCZECINOWIEC ‘szczecinianin’
– Jak nazywa się mieszkaniec Szczecina?
– *Szczecinowiec.*

Forma powstała od nazwy miasta *Szczecin* poprzez dodanie formantu sufiksalnego *-owiec*.

WĘDROWACZEK ‘wędrowiec’
Mój wujek to jest taki wędrowaczek, bo on ciągle wędruje po górach.

Forma powstała od czasownika *wędrować* poprzez dodanie formantu sufiksalnego *-aczek*.

WOZIAK ‘kurier’
Tata przysłał mi prezent pocztą, bo pojechał za granicę, i przyniósł mi go woziak, jak byłem w przedszkolu.

Forma powstała od czasownika *wozić* poprzez dodanie formantu sufiksalnego *-ak*, który jest charakterystyczny dla nazw wykonawców czynności.

Na podstawie powyższych przykładów można stwierdzić, że dzieci tworzyły neologizmy na różne sposoby. Aby udzielić odpowiedzi na zadawane im pytania, dodawały własny formant sufiksalny, wymyślały nowe wyrazy. Najczęściej robiły to świadomie, jednak zdarzało się, że niektóre z nich nie pamiętały, co powiedziały. Świadczy to o tym, że dziecko, nie wiedząc dokładnie, jak nazywa się wyraz, o który jest pytane, tworzy neologizm, aby nazwać daną rzecz czy zjawisko w sposób dla siebie zrozumiały. Często są to wyrazy spokrewnione z poprawnymi, używanymi w polszczyźnie ogólnej. Tworzone są dzięki skojarzeniom z czynnością, kształtem przedmiotów, w sposób polegający na dodaniu formantów charakterystycznych dla istniejących w polszczyźnie kategorii słowotwórczych.

NEOLOGIZMY UTWORZONE ZA POMOCĄ WYMIANY GŁOSEK

Dzieci tworzą również neologizmy za pomocą niesystemowej wymiany głosek. Może to wynikać z faktu, że nie do końca pamiętają dźwiękową reprezentację danego słowa i tym samym tworzą nieświadomie nowy wyraz.

CYPRYNA ‘cytryna’
Mama dodaje mi do herbaty cyprynę, bo mówi, że ma witaminę.

Forma powstała od rzeczownika *cytryna* poprzez podstawienie w miejsce głoski *t* innej głoski zwarto-wybuchowej, a mianowicie *p*.

ĆWIERK ‘świerk’
Mamy za domem dużo ćwierków.

Forma powstała od rzeczownika *świerk* poprzez nietypową wymianę głoski *ś* : *ć* w nagłosie.

KAMAMOS ‘kabanos’
Najbardziej lubię, jak na kolację są kamamosy.

Forma powstała od rzeczownika *kabanos* poprzez wymianę głoskową w temacie *b* : *m* oraz *n* : *m*.

KAPAPULTA ‘katapulta’
Najfajniejsza w samolocie jest kapapulta – fajnie byłoby tak iść w powietrze.

Forma powstała od rzeczownika *katapulta* poprzez wymianę głoskową w temacie tylko w jednej pozycji (dziecko zamieniło głoskę *t* na głoskę *p*). Znajdujące się w bliskim sąsiedztwie dwie spółgłoski *t* i między nimi spółgłoska *p* sprawiają, że wyraz staje się trudny artykulacyjnie i stąd dziecko, ułatwiając sobie artykulację, utworzyło nieświadomie neologizm.

KAPITKA ‘skarpetka’
Mam dzisiaj czerwone kapitki na nogach.

Forma powstała od rzeczownika *skarpetka* poprzez redukcję nagłosowego *s* oraz śródgłosowego *r* (obie głoski są trudne artykulacyjnie), a także typową wymianę głoskową w temacie (*e : i*).

PEMPRATURA ‘temperatura’
Zawsze przed wyjściem do przedszkola mama sprawdza pempraturę.

Forma powstała od rzeczownika *temperatura* poprzez wymianę głoski w nagłosie (dziecko zastąpiło głoskę *t* głoską *p*) oraz redukcję śródgłosowego *e*.

RETMIKA ‘rytmika’
Najbardziej uwielbiam retmikę, bo można się wtedy wygłupiać do woli.

Forma powstała od rzeczownika *rytmika* poprzez wymianę głoskową w temacie *y* : *e*.

Neologizmy utworzone za pomocą niesystemowej wymiany głosek występują w języku dzieci bardzo często. Przedszkolaki tworzą je nieświadomie (popełniając błędy podobne do błędów dorosłych użytkowników języka), a także aby ułatwić sobie artykulację poprzez pominięcie niektórych trudnych artykulacyjnie głosek, takich jak *s* czy *r*, lub zamianę ich na inne – łatwiejsze do wymówienia, np. zastąpienie głoski *t* głoską *p*.

NEOLOGIZMY ABSOLUTNE

Neologizmy absolutne to takie neologizmy, które nie zostały utworzone na podstawie słów znajdujących się w obiegu. Są one tworzone zwłaszcza przez małe dzieci, a znaczenie ich najczęściej rozumie tylko sam autor. Niekiedy znaczenia możemy domyślić się bez dodatkowych wyjaśnień autora – na podstawie aluzji fonetycznej. Ta grupa neologizmów cieszy się także dużą popularnością wśród dzieci w wieku przedszkolnym.

KITIMAJ ‘kapitan’
Najważniejszy na statku, jak płynie, jest kitimaj.

Jest to neologizm absolutny, którego znaczenia możemy domyślać się dzięki wyjaśnieniom dziecka oraz dzięki dalekiej aluzji fonetycznej (zachowana jest tylko głoska nagłosowa).

PAPADKA ‘wypadek’
Wczoraj była papadka, jak szłam z mamą po chodniku.

Jest to neologizm absolutny, którego znaczenia możemy domyślać się dzięki wyjaśnieniom dziecka oraz dzięki dalekiej aluzji fonetycznej (zachowana jest tylko część śródgłosu – *ad*).

TILDEJ ‘telewizor’
W domu mamy tildej i ja tam oglądam zawsze bajki z siostrą.

Jest to neologizm absolutny, którego znaczenia możemy domyślać się dzięki wyjaśnieniom dziecka oraz dzięki aluzji fonetycznej. *Telewizor* jako wyraz zbyt trudny artykulacyjnie został zastąpiony neologizmem, który jest bardzo daleką aluzją fonetyczną (zachowany jest tylko dźwięk nagłosu).

Warto podkreślić, że neologizmy absolutne są dość powszechnym zjawiskiem, zwłaszcza – jak już wspomniałem wcześniej – u dzieci młodszych. Dzieci, aby wywołać przedmiot, którego nazwa nie jest im jeszcze znana, świadomie wymyślają nowe słowa. W ten sposób mogą komunikować się z rozmówcą w swobodny sposób.

NEOLOGIZMY UTWORZONE W WYNIKU INNYCH PROCESÓW

Dzieci tworzą również neologizmy w wyniku innych procesów niż te, które zostały opisane w dotychczasowych opracowaniach. Są to wyjątkowe przypadki, dlatego zostały one uporządkowane w oddzielnej grupie.

BOMBAŁKA ‘pałeczka’
Ja mam w domu bębenek i bombałki.

Forma powstała od wyrazu dźwiękonaśladowczego *bom*. Dźwięk ten słyszymy, kiedy uderzamy pałeczkami w bębenek. Dziecko dodało ponadto do onomatopei element *-bałka*.

CHRISTUS ‘spirytus’
Zawsze jak jestem chory, to mama naciera mi nóżki christusem i mówimy razem paciorek.

Forma powstała od określenia *Spiritus Jesu Christi* (duch Jezusa Chrystusa), które pojawia się w religii katolickiej. Najprawdopodobniej dziecko kojarzy wieczorny rytuał smarowania spirytusem z późniejszą modlitwą, stąd zaczerpnięcie nazwy z tego obszaru semantycznego.

CYŚ ‘smoczek’
Ja to już nie potrzebuję cysia, ale mój brat tak.

Forma powstała od określeń piersi w relacji matka karmiąca – dziecko *cys*, *cycuś*, *cyś*. Ostatnia z nazw została przeniesiona na smoczek.

KULENIANIA ‘pielucha’
Mam młodszego braciszka i on chodzi w kuleniani. Ja już dawno nie.

Forma ta jest kompozycją powstałą w wyniku złożenia dwóch rzeczowników: *kula* oraz *niania*, połączonych interfiksem *e*. Dziecko prawdopodobnie skojarzyło to z czynnością, którą wykonuje niania podczas przewijania, tj. zwija zużyty pampers w kulkę.

NIEWIÓRKA ‘wiewiórka’
Widziałem w parku niewiórkę.

Forma powstała od rzeczownika *wiewiórka* poprzez dość nietypową wymianę. Prawdopodobnie doszło do przesunięcia granicy morfologicznej (wie + wiórka → wiewiórka; nie wie + wiórka → niewiórka).

PATONKA ‘biedronka’
Ja kiedyś miałam patonkę w słoiku, bo mama mi pozwoliła. Była taka jak ten sklep koło nas.

Forma powstała z połączenia czasownika w trybie rozkazującym *patrz!* z rzeczownikiem *biedronka*. Dziecko kojarzy wyraz *biedronka* z poleceniem wydawanym przez rodzica *Patrz, biedronka!* W wyniku tego utworzyło ono neologizm, biorąc początkową część czasownika *pat-rz* oraz końcową część rzeczownika *biedr-onka*.

Dzieci nie tworzą neologizmów jedynie na drodze systemowej. Niekiedy ich luźne skojarzenia czy sytuacje z życia codziennego przyczyniają się do tworzenia nowych słów. Dziecko, bacznie obserwując świat i otoczenie, pobiera z niego wiele „fragmentów mowy i języka” i wykorzystuje to w późniejszym czasie do nazywania otaczającej je rzeczywistości.

Z powyższych rozważań wynika, że wiek przedszkolny jest najintensywniejszym okresem tworzenia neologizmów. W pewnym momencie życia dziecko

potrzebuje w sposób bardzo aktywny kontaktować się z otoczeniem. Niekiedy brakuje mu do tego zasobu słownictwa, ponieważ ten, który posiada w danym momencie, jest zbyt ubogi. Wymusza to tworzenie neologizmów. Dzięki nim przedszkolak może w pełni wyrażać swoje uczucia, emocje czy treści, które chce przekazać. Są one pomocą, ale i niekiedy eksperymentem językowym.

Obserwacja oraz długie rozmowy z dziećmi pozwoliły mi wysnuć wniosek, iż największą popularnością wśród dzieci uczących się języka cieszą się neologizmy słowotwórcze w formie rzeczownika. Tworzone są one na różne sposoby – najczęściej za pomocą sufiksacji, rzadziej poprzez prefiksację. Zdarzają się także nowe wyrazy, które utworzone zostały za pomocą niesystemowej wymiany głosek czy metatezy. Najciekawszą i najbardziej intrygującą grupą wydają się neologizmy absolutne – tylko sam autor wie dokładnie, co chciał powiedzieć przez użycie danego słowa i co ono oznacza. Oprócz neologizmów rzeczownikowych wystąpiły także czasownikowe. Było to jednak nieczęste zjawisko, które świadczy o dobrej znajomości większości czasowników funkcjonujących w języku ogólnym. One również były tworzone za pomocą prefiksacji bądź sufiksacji.

Bibliografia

CHMURA-KLEKOTOWA M., 1970, *Odbicie tendencji słowotwórczych języka polskiego w neologizmach dzieci*, „Prace Filologiczne", t. 4, s. 153–159.

CZUKOWSKI K., 1962, *Od dwóch do pięciu*, Warszawa.

Encyklopedia języka polskiego, 1994, pod red. S. Urbańczyka, Wrocław, Warszawa, Kraków.

GRZEGORCZYKOWA R., 1981, *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa.

KACZMAREK L., 1996, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.

KLEMENSIEWICZ Z., 1985, *Historia języka polskiego*, Warszawa.

SAWICKA G., 1994, *Nominacja rzeczownikowa na przykładzie mowy dzieci przedszkolnych*, Szczecin.

Uniwersalny słownik języka polskiego, 2003, pod red. S. Dubisza, Warszawa.

ZGÓŁKOWA H., 1986, *Czym język za młodu nasiąknie*…, Poznań.

ŻEBROWSKA M., 1977, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa.

Daniel Śledziński
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.13

REJESTRACJA ODPOWIEDZI W ĆWICZENIACH MULTIMEDIALNYCH DLA DZIECI NA POTRZEBY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH I PSYCHOLOGICZNYCH

Słowa kluczowe: pedagogika, psychologia, programy edukacyjne, diagnoza, testy pedagogiczne, testy psychologiczne, dysleksja, nauka czytania, nauka pisania

1. Wstęp

W artykule zostały zaprezentowane ćwiczenia multimedialne dla dzieci, związane z rozwojem umiejętności językowych (głównie z umiejętnością czytania). Programy są aktualnie rozwijane przez autora artykułu[1]. Obecnie wdrażana jest ich funkcjonalność, która zakłada możliwość wykorzystania takich ćwiczeń w badaniach pedagogicznych i psychologicznych. Realizacja zadań badawczych będzie możliwa dzięki rejestracji czynności podejmowanych przez dzieci w czasie wykonywania ćwiczeń. Uzyskane dane mogą być poddawane dalszym analizom. Istotna jest również możliwość definiowania bodźców i pytań w ćwiczeniach. Dzięki możliwości parametryzacji ćwiczenia będzie można dostosować do specyficznych potrzeb badawczych.

Omówione ćwiczenia zostały ponumerowane na potrzeby tej publikacji – na tym etapie zrezygnowano z nadawania nazw poszczególnym programom. Niektóre ćwiczenia zawierają elementy właściwe dla prostych gier zręcznościowych, jednak autor starał się unikać określenia *gry*. Zdaniem autora określenie *ćwiczenia* bardziej oddaje nieskomplikowaną naturę tych programów

[1] Inspirację do powstania omawianych programów autor zawdzięcza współpracy z Marcinem Szczerbińskim i Joanną Kamykowską w 2011 roku [Szczerbiński 2012].

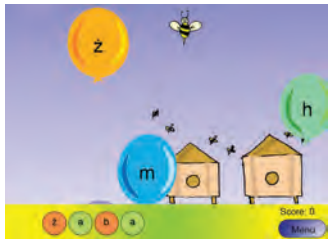
oraz ich edukacyjny charakter. Programy są rozwijane na platformie Flash firmy Adobe – w języku programowania ActionScript 3.0 [Braunstein i in. 2009, Rozenzweig 2011, Ypenburg 2009].

2. OMÓWIENIE SCENARIUSZY ĆWICZEŃ

Część ćwiczeń omawianych w tej publikacji polega na sterowaniu określonymi obiektami oraz wywoływaniu kolizji z obiektami zawierającymi etykiety[2] liter wyrazu wyświetlonego w dolnej części ekranu. Dla takich ćwiczeń przewidziano trzy odmiany scenariusza:

- odmiana A – w dolnej części ekranu zamieszczony jest wyraz, który jest podzielony na segmenty (znaki ortograficzne lub inne jednostki). Poszczególne segmenty są wyświetlone wewnątrz pomarańczowych kół. Zadanie polega na zebraniu w dowolnej kolejności segmentów tego wyrazu. Po wywołaniu kolizji z literą zamieszczoną w dowolnym kole tło tego koła zmienia kolor z pomarańczowego na zielony;
- odmiana B – ta odmiana scenariusza różni się od odmiany A tym, że kolejność kolizji z obiektami zawierającymi określone litery (lub inne jednostki) musi być taka sama jak w wyrazie;
- odmiana C – odmiana scenariusza, która przypomina pisanie na klawiaturze. Osoba wykonująca ćwiczenie może wywoływać kolizję z obiektami zawierającymi etykiety liter, a także etykiety klawisza DELETE.

2.1. ĆWICZENIA 1–3



ĆWICZENIE 1

ĆWICZENIE 2

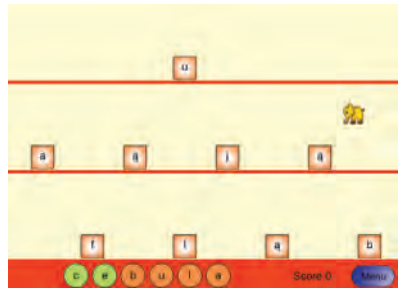
ĆWICZENIE 3

Scenariusze tych ćwiczeń są podobne – w każdym z nich osoba wykonująca ćwiczenie steruje określonym obiektem przy użyciu dwóch przycisków (góra i dół lub prawo i lewo), a jego zadanie polega na doprowadzeniu do

[2] *Etykieta* jest fragmentem tekstu umieszczanym na obiekcie graficznym. Krawędzie prostokąta wyznaczającego etykietę najczęściej nie są widoczne, natomiast sam prostokąt jest przezroczysty.

kolizji tego obiektu z obiektami zawierającymi etykiety określonych jednostek lingwistycznych. W ćwiczeniu 1. dziecko steruje pszczołą znajdującą się w górnej części ekranu – naciskając klawisze strzałek (lewo i prawo), można przesuwać pszczołę na jednym poziomie. Pszczoła ma wysunięte żądło. Jednocześnie ku górze unoszą się balony, na których umieszczone są etykiety jednostek lingwistycznych. Zadanie polega na przebijaniu balonów zawierających jednostki, które należą do wyrazu umieszczonego u dołu ekranu. Z kolei w ćwiczeniu 2. dziecko steruje koszykiem znajdującym się w dolnej części okna programu (ruchy w lewo i w prawo). Z góry spadają jajka z naniesionymi etykietami lingwistycznymi. Zadanie polega na łapaniu jajek zawierających jednostki należące do wyrazu zamieszczonego w dolnej części ekranu. Natomiast akcja ćwiczenia 3. rozgrywa się w poziomie – owoce z naniesionymi etykietami lingwistycznymi przesuwają się od strony prawej do lewej. Po lewej stronie ekranu zmieszczona jest postać znana z klasycznej gry *PacMan*, dziecko przemieszcza ją w górę oraz w dół – tak żeby trafić na owoce z określonymi jednostkami lingwistycznymi.

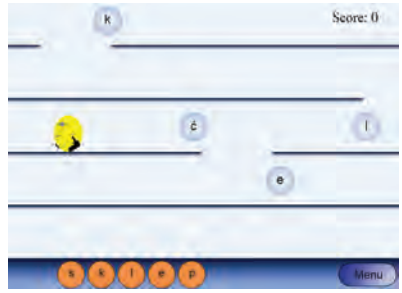
2.2. Ćwiczenie 4



Ćwiczenie 4

Dziecko steruje małym słoniem, który przesuwa się na trzech platformach – najpierw od strony lewej do strony prawej (platforma górna), potem od strony prawej do strony lewej (platforma środkowa), a na końcu ponownie od strony lewej do strony prawej (dolna platforma). Na wszystkich platformach rozmieszczone są prostokąty z etykietami liter. Można przeskakiwać nad poszczególnymi prostokątami, naciskając klawisz spacji. Zadanie osoby wykonującej ćwiczenie polega na tym, żeby omijać prostokąty zawierające litery, które nie należą do wyrazu wyświetlonego w dolnej części okna programu, oraz wywołać kolizję z prostokątami zawierającymi litery należące do tego wyrazu. Dla tego ćwiczenia dostępne są odmiany scenariuszy A oraz B.

2.3. ĆWICZENIE 5



ĆWICZENIE 5

Scenariusz ćwiczenia 5. oparty jest na grze komputerowej *Jumping Jack*. Ta gra była popularna w latach 80. XX wieku – była ona dostępna na pierwszych 8-bitowych komputerach domowych. Jednak scenariusz ćwiczenia 5. został znacznie zmodyfikowany w porównaniu z oryginałem. Zadanie polega na przemieszczaniu postaci między poziomami i doprowadzaniu do kolizji z niebieskimi kołami zawierającymi litery należące do wyrazu wyświetlonego w dolnej części ekranu. Jednocześnie gracz musi unikać innych liter (może je przeskakiwać). W przypadku niewłaściwej kolizji wszystkie litery wyświetlone w dolnej części ekranu ponownie zostają podświetlone kolorem pomarańczowym. Dla tego ćwiczenia dostępne są odmiany scenariuszy A oraz B.

2.4. ĆWICZENIE 6

ĆWICZENIE 6

W ćwiczeniu 6. rząd dużych kolorowych kwadratów z etykietami liter przesuwa się ku dolnej części okna programu. Znajduje się tam wir, który można przesuwać tylko w prawo poprzez naciskanie klawisza spacji. Po przesunięciu za prawą krawędź ekranu wir pojawia się ponownie przy lewej krawędzi. Z siedmiu opuszczanych liter tylko jedna należy do wyrazu wyświetlonego w dolnej części ekranu i zadanie polega na ustawieniu wiru w pozycji na tej jednej właściwej literze. Podstawowa trudność zadania związana jest z ograniczeniem czasowym –

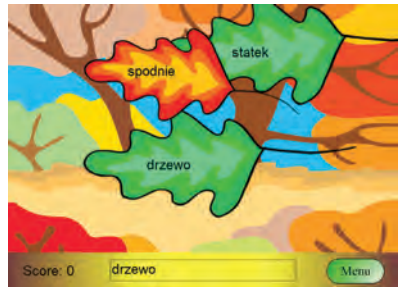
gracz musi ustawić wir w odpowiedniej pozycji, zanim rząd liter obniży się do poziomu, na którym znajduje się ten wir. Dla tego ćwiczenia przewidziano dwie odmiany scenariuszy – A oraz B.

2.5. Ćwiczenie 7

Ćwiczenie 7

Ćwiczenie 7. oparte jest na klasycznej grze *Word Search*, która była dostępna w postaci drukowanej jeszcze przed rozpowszechnieniem komputerów. Zadanie polega na odnalezieniu wszystkich wyrazów wymienionych na liście znajdującej się po prawej stronie ekranu. Słowa są ukryte w matrycy wypełnionej losowo dobranymi literami. Ukryte słowa mogą znajdować się w dowolnym ułożeniu – pionowym, poziomym lub skośnym, poza tym mogą być one odczytywane również wspak.

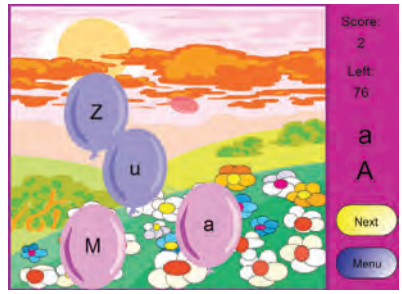
2.6. Ćwiczenie 8



Ćwiczenie 8

Kolejne omawiane ćwiczenie dotyczy umiejętności pisania na klawiaturze komputera. Zadanie polega na wpisywaniu na klawiaturze wyrazów, które są umieszczone na liściach przemieszczających się ku dolnej części ekranu. Po poprawnym wpisaniu danego wyrazu liść, na którym jest on umieszczony, znika.

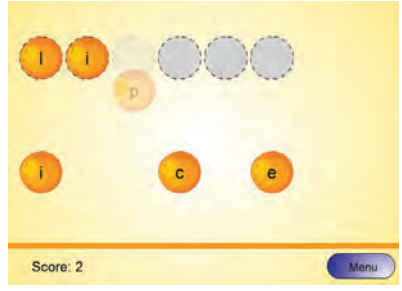
2.7. Ćwiczenie 9



Ćwiczenie 9

Jest to elementarne ćwiczenie związane z przyswajaniem liter alfabetu przez dzieci, dlatego jego wykorzystanie jest właściwe na początkującym etapie nauki czytania. Balony z umieszczonymi etykietami liter unoszą się ku górze. Zadanie polega na klikaniu tylko na balony zawierające określoną literę, wyświetloną po prawej stronie ekranu.

2.8. Ćwiczenie 10



Ćwiczenie 10

W kolejnym omawianym ćwiczeniu dzieci muszą wykazać się umiejętnością analizy struktury ortograficznej wyrazu i umiejętnością kojarzenia różnych ciągów liter należących do dłuższych wyrazów. Zadanie polega na układaniu wyrazów z liter, które są losowo rozmieszczone w dolnej części ekranu. Dziecko najeżdża wskaźnikiem myszki na pomarańcze, na których są zamieszczone litery, a następnie przeciąga je do wolnych pojemników, ulokowanych w górnej części ekranu. Niewłaściwe umiejscowienie litery powoduje jej odrzucenie.

2.9. Ćwiczenie 11

Ćwiczenie 11

Ćwiczenie 11. polega na wyborze i uzupełnieniu brakującej sekwencji w wyrazie – może to być sekwencja jednoliterowa, dwuliterowa lub trzyliterowa. Wyraz z brakującą sekwencją wyświetlany jest w górnej części okna programu. W części dolnej są wyświetlane przyciski, na których umieszczone są etykiety z różnymi sekwencjami liter. Tylko jeden przycisk jest właściwy do uzupełnienia wyświetlonego wyrazu.

2.10. Ćwiczenie 12

Ćwiczenie 12

Ostatnia z omawianych pozycji to ćwiczenie na zapamiętywanie wyrazów ortograficznych. Najpierw w oknie programu pojawia się sekwencja złożona z określonej liczby losowo dobranych wyrazów (wyrazy pojawiają się i znikają kolejno – jeden po drugim). Następnie wyświetlane są przyciski z etykietami wszystkich wyrazów, które zostały pokazane, jednak przyciski te są ułożone w innej kolejności niż kolejność prezentacji. Zadanie osoby wykonującej ćwiczenie polega na naciskaniu przycisków z zachowaniem pierwotnej kolejności wyrazów.

3. PARAMETRYZACJA PROGRAMÓW

W niniejszym rozdziale przedstawiono projekt parametryzacji omawianych programów. Dzięki parametryzacji będzie możliwość dostosowania tych programów do określonych celów badawczych lub innych potrzeb. Szeroko ujęta parametryzacja dotyczy następujących aspektów:

- wygląd i funkcjonowanie poszczególnych elementów w programie,
- rejestracja odpowiedzi i akcji osoby wykonującej ćwiczenie,
- pełna rejestracja stanu wszystkich elementów gry w zadanych interwałach czasowych,
- ustalenie słownika wyrazów oraz podział tych wyrazów na mniejsze jednostki.

Zatem aby ćwiczenia mogły być wykorzystywane do określonych celów (w szczególności do celów badawczych), potrzebne będzie zapisanie zestawu wartości parametrów, które zostały omówione w dalszym ciągu niniejszego rozdziału. Dane te będą przechowywane w oddzielnym pliku na dysku. Wydaje się, że uzasadnione jest użycie formatu XML, który umożliwia zapis danych o dowolnej strukturze w pliku tekstowym [Kazienko, Gwiazda 2002]. Dla każdego programu (każdego ćwiczenia) struktura dokumentu XML byłaby inna. Struktura ta mogłaby być definiowana i walidowana przy użyciu standardu XML Schema.

3.1. WYGLĄD I FUNKCJONOWANIE ELEMENTÓW PROGRAMU

Parametry tej kategorii mają wpływ na to, jak program będzie wyglądał i funkcjonował. Można wyróżnić kilka subkategorii parametrów (omówiono je na przykładzie ćwiczenia 1. przedstawionego w rozdziale 2.1.):

a) częstotliwość pojawiania się nowych elementów – na przykład częstotliwość pojawiania się nowych balonów w ćwiczeniu 1. Można ustalić, że interwały czasowe pomiędzy pojawianiem się kolejnych elementów są stałe lub zmienne. W przypadku drugiej wymienionej opcji można założyć, że czas pomiędzy pojawianiem się kolejnych elementów będzie losowany z określonego przedziału lub będzie zgodny ze zdefiniowaną listą wartości. Częstotliwość pojawiania się nowych elementów można również uzależnić od aktualnie osiąganych wyników;

b) szybkość przemieszczania się elementów programu (na przykład balonów w ćwiczeniu 1.) może być stała lub wylosowana z określonego zakresu wartości. Można również ustalić listę kolejnych prędkości lub zbiór takich list. Inna możliwość polega na dostosowaniu prędkości do aktualnie osiąganych wyników;

c) strategie doboru etykiet lingwistycznych na wyświetlanych elementach – w ćwiczeniu 1. na przemieszczających się balonach umieszczone są etykiety

jednostek lingwistycznych. Dobór tych jednostek może być całkowicie losowy lub zgodny z określonym algorytmem. Na przykład poszczególnym etykietom lingwistycznym można przypisać prawdopodobieństwo wylosowania. Inna możliwość to ustalenie prawdopodobieństwa pojawiania się elementów zawierających etykiety poprawne oraz niepoprawne. Poza tym można wyznaczyć zbiór szeregów poszczególnych etykiet, a następnie losować pojedyncze szeregi z tego zbioru. Istnieje również możliwość zaprojektowania strategii doboru elementów zależnych od aktualnych wyników gry;

d) ustawienia grafiki – istnieje możliwość parametryzacji strony graficznej programów. Może to dotyczyć kolorów i stylu graficznego pojawiających się elementów, ich wielkości oraz ustawień czcionki;

e) konfiguracja strony dźwiękowej – można również wprowadzić możliwość ustalania różnych efektów dźwiękowych ze zdefiniowanego zbioru efektów;

f) konfiguracja parametrów specyficznych dla poszczególnych ćwiczeń – w poszczególnych programach może istnieć możliwość ustalania parametrów specyficznych tylko dla tych programów.

3.2. Rejestracja bodźców i odpowiedzi

Ta grupa parametrów związana jest z zapisywaniem wyników uzyskiwanych przez osobę wykonującą ćwiczenie (zapis może odbywać się w czasie wykonywania ćwiczenia lub po jego zakończeniu). Często poszczególne wyniki stanowią odpowiedź na określone bodźce, zatem rejestracji mogą podlegać pary danych związanych z bodźcem i reakcją. Poza tym rejestracji mogą podlegać inne dane związane z udzielaniem odpowiedzi – na przykład czas reakcji. Informacja, która ma prawdopodobnie największe znaczenie i będzie używana najczęściej, dotyczy poprawności udzielanych odpowiedzi.

3.3. Pełna rejestracja stanu wszystkich elementów gry

Proces rejestracji danych może być znacznie bardziej szczegółowy (niż rejestracja bodźców i odpowiedzi omówiona w rozdziale 3.2.). W określonych interwałach czasowych (np. co 100 milisekund) może być rejestrowane położenie wszystkich obiektów wyświetlonych w grze. Mogą też być rejestrowane wszystkie akcje podejmowane przez osobę wykonującą ćwiczenie. Przy takim podejściu będzie dostarczana bardzo duża liczba danych. Ręczna analiza takich danych może być kłopotliwa lub niemożliwa. Dlatego na etapie analizy warto zastosować nowoczesne narzędzia eksploracji danych (ang. *data mining*), dzięki którym będzie można zautomatyzować ten proces oraz uzyskać dostęp do wartościowych informacji związanych z badanym zagadnieniem. Narzędzia eksploracji danych są dostępne między innymi w bezpłatnym pakiecie R [Bie-

cek 2011, Quick 2012]. Dla tego pakietu powstało wiele przydatnych rozszerzeń, również rozszerzenia udostępniające funkcjonalność sztucznych sieci neuronowych [Tadeusiewicz i in. 2007].

3.4. Ustalenie słownika wyrazów oraz podział tych wyrazów na mniejsze jednostki

Ta grupa parametrów jest niezwykle istotna, ponieważ definiuje językową warstwę ćwiczeń. Przede wszystkim musi być zdefiniowany zestaw wyrazów w danym języku. Taki zestaw może być podzielony na mniejsze jednostki – na przykład znaki ortograficzne lub sylaby. Poza tym można zdefiniować kilka różnych grup wyrazów – na przykład jedną grupę zawierającą wyrazy podzielone na znaki ortograficzne i jedną grupę obejmującą te same wyrazy, jednak podzielone na sylaby. Do poszczególnych wyrazów można przypisywać dane towarzyszące, które mogą być wykorzystane w strategiach doboru etykiet na pojawiających się elementach gry. Słownik może być zapisany w tym samym pliku XML, w którym zostaną zapisane wszystkie parametry danego programu.

4. Podsumowanie

W artykule zaprezentowane zostały opracowywane przez autora ćwiczenia multimedialne dla dzieci. Aktualnie rozwijana jest funkcjonalność parametryzacji programów, która zwiększy możliwości ich zastosowania – oprócz zastosowań edukacyjnych programy będzie można wykorzystać do celów badawczych z zakresu pedagogiki oraz psychologii. Pomysł dotyczący wykorzystania gier komputerowych w diagnozie nie jest nowy – wzmianki na ten temat można znaleźć w literaturze [Reid, Wearmouth 2008].

Podstawowe znaczenie dla badań ma możliwość rejestrowania akcji podejmowanych przez osoby wykonujące ćwiczenie – w szczególności udzielane odpowiedzi i inne reakcje. Takie wyniki będzie można porównywać z wynikami tradycyjnych testów pedagogicznych i psychologicznych (uzyskiwanymi przez te same osoby badane). Być może w ten sposób uda się wypracować skuteczne metody analizy wyników ćwiczeń multimedialnych, które będą mogły konkurować z testami tradycyjnymi (np. testami oceniającymi umiejętności językowe u dzieci czy też testami diagnozującymi dysleksję) [Bogdanowicz 1991, Bogdanowicz 1994, Bogdanowicz 2002]. Można też przypuszczać, że przy użyciu ćwiczeń multimedialnych mających postać prostych gier uda się wypracować metody badawcze aspektów niedostępnych dla testów tradycyjnych (np. związane z czasem reakcji lub sekwencją wykonywanych akcji). Jednak autor nie chciałby wypowiadać się kategorycznie i ostatecznie co do przydatności tych

programów – ta kwestia pozostawiona zostanie specjalistom z zakresu pedagogiki i psychologii. Na obecnym etapie autor koncentruje się na stworzeniu narzędzi wszechstronnych, które będą mogły być dostosowane do różnych celów – wynika to nie tylko z możliwości parametryzacji tych programów, ale również ze zróżnicowania poziomów trudności poszczególnych ćwiczeń.

Bibliografia

Biecek P., 2011, *Przewodnik po pakiecie R*, wyd. II rozsz., Wrocław.

Bogdanowicz M., 1991, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa.

Bogdanowicz M., 1994, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu. Odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin.

Bogdanowicz M., 2002, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk.

Braunstein R., Wright M. H., Noble J. J., 2009, *ActionScript 3.0 Bible*, Gliwice.

Kazienko P., Gwiazda K., 2002, *XML na poważnie*, Gliwice.

Morzy T., 2013, *Eksploracja danych. Metody i algorytmy*, Warszawa.

Quick J. M., 2012, *Analiza statystyczna w środowisku R dla początkujących*, Gliwice.

Reid G., Wearmouth J., 2008, *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk.

Rozenzweig G., 2011, *Actionscript 3.0. Game Programming University*, Second Edition, Indianapolis.

Szczerbiński M., Piotrowska J., Richardson U., Keurulainen A., Wierzchoń P., Śledziński D., Landerl K., 4–5 October 2012, *Online remediation of reading fluency problems: technology, pedagogy, psychology*, 6th European Conference on Game-Based Learning [poster], Cork.

Tadeusiewicz R., Gąciarz T., Borowik B., Leper B., 2007, *Odkrywanie właściwości sztucznych sieci neuronowych przy użyciu programów w języku C#*, Kraków.

Ypenburg D., 2009, *ActionScript 3.0. Szybki start*, Gliwice.

Magdalena Wojenka-Karasek
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.14

NAJNIEZBĘDNIEJSZE SŁÓWKO FUNKCYJNE[1] – ZAIMEK JAKO WSKAŹNIK SPÓJNOŚCI W WYPRACOWANIACH CUDZOZIEMCÓW

Słowa kluczowe: tekst, spójność, wykładniki spójności, zaimek, nawiązanie, anafora, język polski jako obcy

Spójność tekstu jest jednym z najważniejszych zagadnień lingwistyki tekstu. Podobnie jednak jak *tekst spójność* jest pojęciem wyjątkowo heterogenicznym i nie doczekała się jednorodnej definicji. W *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* czytamy: *Tekst rozumie się jako spójny, gdy stanowi całostkę semantycznie odnoszącą się do określonej, dającej się potocznie wyodrębnić jako jednolita, sfery rzeczywistości pozajęzykowej* [*Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* 1993, s. 505]. Na tę zależność spójności tekstu od rzeczywistości pozajęzykowej zwraca uwagę prekursorka polskich badań tekstologicznych M. R. Mayenowa. Jedność przedmiotu, jedność nadawcy oraz jedność odbiorcy to, według badaczki, trzy składowe spójnego tekstu [Mayenowa 1971]. Badacze wyróżniają spójność powierzchniową (linearną, strukturalną) tekstu, uzyskiwaną poprzez sieć różnorodnych międzyzdaniowych nawiązań formalnych – kohezję oraz koherencję – spójność semantyczną (tematyczną), kiedy poszczególne zdania przyczyniają się do tworzenia całości znaczeniowej tekstu [Dobrzyńska 1991; Wilkoń 2005; Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009].

Zagadnieniem, które zajmuje wielu lingwistów, jest ujęcie spójności jako wartości konstytuującej tekst, uzależnienie „bycia tekstem" od spójności. Restrykcyjnie zależność tę traktują np. S. Gajda, stawiający znak równości między spójnością a byciem tekstem [Gajda 1982, s. 126], B. Boniecka czy A. Duszak, wskazujące na spój-

[1] Pisarkowa 1971, s. 135.

ność jako wyznacznik tekstowości [Boniecka 1999, s. 25]. *Spójność semantyczna jako warunek bycia tekstem wynika z założenia, że interpretacja jednego elementu w dyskursie uzależniona jest od obecności elementu innego. Dekodowanie następuje poprzez ustalenie relacji wzajemnego odniesienia obu elementów* [Duszak 1998, s. 101]. Spójność jest czynnikiem niezbędnym do uznania sekwencji zdań za tekst według tzw. mocnej definicji tekstu; zgodnie ze słabą definicją spójność nie jest warunkiem koniecznym do „bycia tekstem" [Dobrzyńska 1991, s. 143] .

W niniejszym artykule przedstawione zostały przykłady wykorzystania zaimków w funkcji wykładników spójności w wypracowaniach pisanych przez cudzoziemców przystępujących do egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2. Próbki pochodzą z tekstów zróżnicowanych gatunkowo, takich jak: opowiadanie, esej, list motywacyjny, charakterystyka, tekst argumentacyjny[2].

Ze względu na analizowany w artykule materiał przez pojęcie „tekst spójny" rozumiem przede wszystkim tekst zrozumiały dla odbiorcy. Takie pojmowanie spójności wydaje się oczywiste w badaniach tekstów, których autorami są obcokrajowcy. Komunikatywność, czytelność powinny być bowiem główną cechą wypowiedzi tworzonej w języku, który nie jest językiem rodzimym jej twórcy. *Umiejętność tworzenia i interpretowania spójnych ciągów językowych jest podstawową umiejętnością człowieka. Przynależy do jego kompetencji komunikacyjnej* [Dobrzyńska 1991, s. 167; zob. *Europejski system opisu kształcenia*… 2003, s. 109–110]. Zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* uczący się, który opanował język na poziomie C2 (poziom zaawansowany), zachowuje spójność logiczną i gramatyczną wypowiedzi, kiedy potrafi formułować spójne teksty, w pełni i właściwie stosując różne wzorce ich organizacji oraz szeroką gamę wskaźników zespolenia tekstu [*Europejski system opisu*… 2003, s. 111].

Niezależnie od przyjętej definicji spójności wszyscy badacze do inwentarza środków spójnościowych włączają zaimki, które obok powtórzeń, synonimów, antonimów, hiperonimów, hiponimów czy słów należących do jednej grupy tematycznej wyrażają więzi między jednostkami zdaniowymi.

E. Szkudlarek uważa zaimek za *najbardziej uniwersalny wskaźnik nawiązania występujący w każdym wielozdaniowym tekście prozaicznym* [Szkudlarek 2003, s. 30]. K. Pisarkowa pisze wręcz: *Wątpię, czy bez niego [zaimka] jakikolwiek dłuższy tekst prozaiczny byłby ciągły* [Pisarkowa 1971, s. 135]. Zaimek, zdaniem badaczki, jest elementem *ustalającym związek między zdaniami kontekstu*, *brak zaimka lub zła dystrybucja może burzyć lub unie-*

[2] Wymienione gatunki to oczywiście nie wszystkie, które obowiązują zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego na poziomie C2. Pełną listę można znaleźć w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 roku w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, załącznik nr 1 *Standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania znajomości języka polskiego* oraz na stronie internetowej http://certyfikatpolski.pl/.

możliwić utrzymanie związku między wypowiedzeniami [Pisarkowa 1971, s. 135]. R. A. de Beaugrande i W. Dressler, autorzy *Wstępu do lingwistyki tekstu*, włączają zaimki do tzw. pro-form – *oszczędnych, krótkich wyrazów nie mających swojej własnej treści, które w tekście powierzchniowym mogą zastępować bardziej określone treściowo aktywizujące wyrażenia* [de Beaugrande, Dressler 1990, s. 90]. S. Gajda także podkreśla znaczenie zaimków dla spójności tekstu, przekonując, że pod względem ścisłości odtworzenia treści tylko one są zdolne konkurować z powtórzeniami [Gajda 1982, s. 132].

Zaimek, sam niepełny semantycznie, odsyła odbiorcę do wcześniej użytego w tekście elementu językowego[3] (nie tylko pojedynczego leksemu, ale też np. całego wypowiedzenia lub jego części), pełniąc tym samym (obok spójnościowej) funkcję stylistyczną. Jego prawidłowe anaforyczne użycie pozwala uniknąć w kolejnych zdaniach tekstu niepotrzebnych powtórzeń.

Zgodnie z definicją w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* anafora to relacja składniowa, która *wiąże ze sobą dwa wyrażenia: anaforyzowane i anaforyczne, występujące bądź w tym samym zdaniu, bądź w różnych zdaniach należących do jednego wypowiedzenia wielozdaniowego, określanego jako tekst spójny. Wyrażenie anaforyczne, które nie ma własnego sensu, stanowi swoisty odsyłacz do wcześniej użytego wyrażenia anaforyzowanego, zwanego poprzednikiem (antecedensem) relacji anaforycznej, z którego dopiero odczytać można komunikowany sens* [*Encyklopedia językoznawstwa…* 1993, s. 41–42]. *(…) wyrażenie anaforyzacyjne odsyła do jakichś faktów lub przedmiotów wspomnianych w tekście poprzednim, znanych odbiorcy bądź na zasadzie informacji przekazanej przez tekst, bądź na zasadzie ogólnej lub szczegółowej wiedzy pozajęzykowej* [Grzegorczykowa 1996, s. 72].

Jako wykładniki spójności często występują zaimki wskazujące i osobowe, które pełnią funkcję substytutów wyrazów autosemantycznych i są środkiem referencji [Gajda 1982, s. 132]. Zaimek koreferuje z antecedensem, tworząc różnorodne konfiguracje syntaktyczne[4]:

zaimek w funkcji podmiotu odnosi się do podmiotu

Myślę, że ***pytanie „Czym jest sukces?”*** *jest aktualne w każdym czasie.*
Było ***ono*** *aktualne dla wszystkich generacji i napewno* nie ma człowieka, który by w swoim życiu nie znalazł taki moment, w którym sobie to pytanie zadaje*[5].
(Kraków, 12–13.06.2008; esej)

[3] Wszystkie prezentowane w artykule przykłady ilustrują anaforyczne użycie zaimków, odniesienia o kierunku kataforycznym w analizowanym materiale nie występowały.

[4] Podział został zaczerpnięty z pracy G. Majkowskiego [2007].

[5] W prezentowanych przykładach zachowuję pisownię i interpunkcję zgodną z oryginałem; formy nieprawidłowe ortograficznie oznaczam gwiazdką. W nawiasie podaję informację na temat daty i miejsca egzaminu certyfikatowego oraz gatunek tekstu, z którego pochodzi cytat.

***Internet** ułatwia nam życie, pomaga nam w wielu rzeczach i łączy nas ze światem.*
*Jednak **on** nigdy nie zamieni nam radości od spotkania w rodzinnym gronie, pięknego uczucia przytulenia bliskiej osoby, ciepła rąk mamy.*
(Warszawa, 10.05.2007; tekst argumentacyjny)

Zaimki użyte w powyższych wypowiedzeniach niewątpliwie są wykładnikami spójności, jednak wydaje się, że ich usunięcie nie wpłynie na rozluźnienie więzi między wypowiedzeniami prezentowanych fragmentów. Zastosowanie elipsy podmiotu w zdaniach z orzeczeniem wyrażonym formą 3. osoby czasownika jest w polszczyźnie wręcz obligatoryjne, gdyż znaczenie usuniętego podmiotu jasno wynika z kontekstu (zdania wcześniejszego) [zob. Szkudlarek 2003, s. 26].

Inna funkcja zaimka uwidacznia się w kolejnych przykładach. Zaimek jest tu wykładnikiem spójności, ale jednocześnie pełni funkcję stylistyczną poprzez emfatyczne podkreślenie wyrazu, do którego się odnosi.

*Są **ludzie**, którzy myślą, iż nie potrzebują miłości.*
Mylą się!
*To właśnie **oni** potrzebują jej najwięcej.*
(Warszawa, 15–16.11.2007; tekst argumentacyjny)

*Często jednak nie mogliśmy dojść **z bratem** do porozumienia, nie jest to dziwne, bo jest starszy ode mnie 10 lat.*
*[…][6]I zawsze **on** miał rację, nawet kiedy jej nie miał.*
(Warszawa 17.04.2009; opowiadanie)

zaimek w funkcji przydawki odnosi się do podmiotu

***Przyroda** to z całą pewnością najpiękniejsze co istnieje na Ziemii*.*
***Jej** potęge* i piękno można dostrzec w najmniejszych drobiazgach.*
(Warszawa, 17.04.2008; esej)

zaimek w funkcji dopełnienia odnosi się do dopełnienia

Moja babcia zmarła zamłodu, a mama dostała po niej tylko te **trzy rzeczy** – zdjęcie, kolczyki i torebkę.*
*Od kogo dostała **je** moja babcia tego już nie zdążyła się dowiedzieć.*
(Warszawa, 17.04.2008; opowiadanie)

zaimek w funkcji dopełnienia odnosi się do podmiotu

*Nie wiemy, gdzie są **trzej braci** dziadka.*
*[…]Straciliśmy **z nimi** kontakt jeszcze trzydzieści lat temu.*
(Kraków, 12–13.06 2008; opowiadanie)

[6] Znak *[…]* informuje, że zdanie jest w tekście źródłowym oddzielone od poprzedniego innym wypowiedzeniem.

zaimek w funkcji podmiotu odnosi się do dopełnienia

Dzisiaj podziwiam swoich ***rodziców****.*
Jak ***oni*** *potrafili znaleźć dla nas tyle czasu.*
(Warszawa, 10.05.2007; opowiadanie)

Nigdy nie opowiadała ***o tacie****.*
Jedynie co wiem, to to, że ***on*** *pojechał szukać nowego lepszego dla nas życia.*
(Warszawa, 21–22.11.2008; opowiadanie)

Zastosowanie zaimka osobowego *on* w drugim przykładzie jest odczuwane jako redundantne. W rzeczywistości funkcję spójnościową, mimo eksplicytnej obecności zaimka, pełni elipsa kontekstowa.

zaimek w funkcji okolicznika odnosi się do dopełnienia

Wśród pierwszych wierszy i listów miłosnych znalazłam ***album*** *z lat szkolnych, „z młodości", jak mawia mój mąż.*
Są ***tam*** *różne zdjęcia.*
(Warszawa, 21–22.08. 2008; opowiadanie)

zaimek w funkcji okolicznika odnosi się do okolicznika

Zeskoczywszy z parapetu podeszłam ***do*** *starej* ***szafy****.*
Tam *było mnóstwo starych i niepotrzebnych rzeczy.*
(Warszawa, 17.04.2008; opowiadanie)

To zdjęcie przypomina mi rok 1986, kiedy przez eksplozje na stacji atomowej w Czarnobylu moi rodzice odesłali mnie i moją siostrę do Moskwy do rodziny.
Tam *zwiedziłyśmy wiele pięknych miejsc, których nie da się zapomnieć.*
(Warszawa, 21–22.11.2008; opowiadanie)

W ostatnim przykładzie *tam* odsyła do kontekstu wstecz, jednak odbiorca nie może być pewien, czy zaimek odnosi się do wyrazu *Czarnobyl* czy do wyrazu *Moskwa.* Zastosowane odniesienie nie wyjaśnia, w którym z tych miast bohater opowiadania „zwiedzał wiele pięknych miejsc".

W analizowanym materiale często zaimki anaforyczne i wyrazy pełnoznaczne układają się w sekwencje: *leksem – zaimek – leksem* lub *leksem – zaimek – zaimek – leksem,* np.:

Nie znałam swojego ***dziadka****.*
Pamiętam ***go*** *dobrze, ale nie mogłabym stwierdzić jaki miał charakter, ani jakim był człowiekiem.*
Gdy miałam 2 lata, mój ***dziadek*** *zachorował.*
Rozległy wylew odebrał ***mu*** *mowę oraz władzę nad całą prawą połową ciała.*
Z czasem ***dziadek*** *nauczył się wstawać sam i zrobić dwa lub trzy kroki za pomocą laski, ba, nawet nauczył się od nowa pisać, tyle, że lewą ręką, ale to już nie był ten sam człowiek.*
(Warszawa, 17.04.2008; opowiadanie)

Kiedyś wszystkie dziewczyny ze szkoły zazdroscili mi, że mam takiego przystojnego* ***brata****.*
Czasami ***on*** *odbierał mnie ze szkoły ubrany w mundur Wyższej Szkoły Wojskowej.*
Wszyscy patrzyli tylko ***na niego****, a ja oczewiście* myślałam że na mie*.*
Często jednak nie mogliśmy dojść ***z bratem*** *do porozumienia, nie jest to dziwne, bo jest starszy ode mnie 10 lat.*
(Warszawa, 17.04.2008; opowiadanie)

O tym, jak mocnym wykładnikiem więzi międzywypowiedzeniowej jest zaimek, świadczą przykłady, w których zastosowano swoiste „ciągi zaimkowe". Pełnoznaczny leksem w wypowiedzeniu zastępowany jest przez zaimki anaforyczne w kilku kolejnych zdaniach w odpowiednich formach morfologicznych, np:

Więc wprost mogę powiedzieć że moim idolem jest ***książka****.*
Co jest na świecie czego ***ona*** *nie może nam dać?!*
Otwierając ***ją*** *możemy zmieniać pory roku, kraje, polecieć na księżyc, umrzeć i znów się urodzić.*
Przy ***jej*** *pomocy mozemy* się uczyć języków, kończyć studia, znaleść* odpowiedź na wszystko.*
(Warszawa, 15–16.11.2007; charakterystyka)

Gdzieś tam daleko jest ***inny świat****.*
Widzimy ***go****, podziwiamy, poznajemy, ale zostajemy w tym swoim.*
Mamy siłe być* ***w nim****, istnieć, żyć!*
Kochamy ***go****!*
(Warszawa, 17.04.2008; esej)

Ojciec *pojechał, a mamy nie zabrał ani rok, ani przez pięć lat, ani nigdy nie zaprosił do siebie.*
Kiedyś zapytałam, czemu ***go*** *tak kocha.*
Odpowiedziała, że tylko przez ***niego*** *tyle płakała, a jednak nie ma do* ***niego*** *żalu.*
I tylko ***on*** *mógł podarować jej taką córkę.*
Dlatego nadal na ***niego*** *czeka.*
(Warszawa, 21–22.11.2008; opowiadanie)

Przyjmując stanowisko S. Gajdy, powyższe teksty należałoby uznać za konstrukcje kohezyjnie ułomne. Gajda pisze bowiem: *Zaimek nie jest w stanie – ze względu na ograniczoność krótkotrwałej pamięci [odbiorcy], odtwarzać pojęcia – słowa w kilku kolejnych wypowiedzeniach* [Gajda 1982, s. 133]. Trzeba jednak zaznaczyć, że S. Gajda sformułował ten wniosek, badając teksty naukowe zawierające często długie i złożone konstrukcje składniowe. Ciągi zaimkowe w powyższych przykładach, zapewne ze względu na krótką i nieskomplikowaną formę kolejnych zdań tekstu, nie wpływają negatywnie na utrzymanie uwagi odbiorcy na składniku, do którego zaimki się odnoszą.

Sprecyzowaniu więzi zaimkowej, a także identyfikacji i wyróżnieniu danego desygnatu służą elementy leksykalne określane przez zaimki wskazujące. W zebranym materiale na struktury takie, tzw. grupy zaimkowe, składają się: zaimek i powtórzenie antecendensa (dosłowne lub ze zmianą kategorii gramatycznej powtórzonego wyrazu), zaimek i hiperonim antecendensa, a także zaimek i rzeczownik abstrakcyjny (najczęściej rzeczownik ogólny, np.: temat, problem, powód).

zaimek + powtórzenie

Moim zdaniem sukces jest przede wszystkim osiągnięciem własnego ***celu****.*
Ten cel *natomiast może być różny: Wielki kapitał, udana rodzina, kariera czy cokolwiek innego.*
(Poznań, 12–13.06.2008; esej)

Najcięższą, oczywiście, okazała się szafa pełna ***książek****.*
Znałem ***te książki*** *prawie na pamięć, ponieważ jako dziecko bardzo lubiłem czytać i czytałem wszystko, co trafiało mi do ręki, nawet to, co normalne dziecko czytać nie powinno, na przykład pięcio tomowy* poradnik lekarza internisty, który akurat był w tej szafie, ponieważ moja ciocia jest właśnie lekarzem.*
(Warszawa, 21–22.11.2008; opowiadanie)

zaimek + powtórzenie ze zmianą kategorii gramatycznej[7]

Przecież „nic nie powstaje z niczego" i zawsze ***wzorujemy się*** *na kimś.*
Najczęściej ***te wzory*** *są bliskimi nam osobami (jak np. rodzice lub inni członkowie rodziny) albo osobami, które prestiżowe stanowisko w społeczeństwie (n.p.* pisarze, profesorzy, wybitni twórcy, politycy...).*
(Warszawa, 21–22.08.2008; esej)

zaimek + synonim

Wystarczy tylko przypomnieć sobie, jak wiele oni zrobili dla ***przemiany*** *świata, idąc za swoim Autorytetem, który, wydawało by* się, żył bardzo dawno i nie może mieć większego wpływu na dzieje dzisiejszych czasów.*
I ***te zmiany*** *większość uważa za dobre i pożyteczne dla ludzkości.*
(Warszawa, 21–22.08.2008; esej)

zaimek + hiperonim

Szanowny Panie Dyrektorze, obecnie pracuję w firmie ubezpieczeniowej jako ***sekretarka****.*
Na tym stanowisku *zdobyłam doświadczenie w organizacji pracy biura, opanowałam na poziomie zaawansowanym wszystkie programy komputerowe pakietu Microsoft Office i specjalistyczne programy Asystent i Sezam.*
(Warszawa, 17.04.2008; list motywacyjny)

[7] Prezentowany tu fragment stanowi przykład tzw. nominalizacji substantywnej, czyli użycia struktury imiennej w miejsce werbalnej.

zaimek + rzeczownik abstrakcyjny

Niestety ***wczorajszego ranka mój ojciec miał poważny wypadek samochodowy.***
Z tego powodu *pojechałam do szpitala zamiast na nasze spotkanie.*
(Warszawa, 21–22.08.2008; list)

Trudno jest mi rozsądzać, ***czy internetowe kontakty mogą zastąpić rzeczywiste czy nie.***
Każdy człowiek ma swoją własną opinię na ***ten temat****, ja też ją mam, i to będzie właśnie tematem tej rozprawki.*
(Warszawa, 15–16.11.2007; tekst argumentacyjny)

W badanym materiale nie znalazłam przykładu, w którym zaimek występowałby w postpozycji w stosunku do członu konstytutywnego frazy nominalnej; konstrukcje te są częste w tekstach literackich [zob. Szkudlarek 2003].

Wyjątkowym wykładnikiem spójności jest zaimek wskazujący *to*, który może odsyłać odbiorcę do całego zdania poprzedniego, a nawet dłuższego fragmentu tekstu. Staje się wówczas wykładnikiem prosentencjalizacji. Z. Topolińska nazywa zaimek *to demonstrativum uniwersalnym*. Badaczka zwraca uwagę, że *to można odnieść do każdego wyróżnionego w procesie percepcji mówiących fragmentu rzeczywistości, czy to pojętego przedmiotowo (jako argument jakiejś relacji), czy relacyjnie* [Topolińska 1977, s. 178].

Pewnego dnia, jako mężczyzna dwudziestoletni, ***zmieniłem swój pogląd****.*
Stało się ***to*** *dlatego, że w moje ręce przypadkowo trafiła – fotografia rodzinna.*
(Warszawa, 10.05.2007; opowiadanie)

Pod czas wakacji ***oglądałam rodzinne albumy.***
Zawsze lubiłam ***to*** *robić.*
(Warszawa, 21–22.11.2008; opowiadanie)

Ostatnio często się mówi, że ***przez internet można się zakochać****.*
Cóż, nie mogę do końca ***z tym*** *się zgodzić.*
(Warszawa, 15–16.11.2007; tekst argumentacyjny)

Wzmocnieniem zaimka *to* jest obecność zaimka *wszystko*.

W pracy od nas oczekują jak największej wydajności, znajomości większej ilości języków obcych, większej dyspozycji.
Wszystko to *powoduje, że czytanie zostawiamy „na później”.*
(Warszawa, 15–16.11.2007; esej)

Kolejny przykład pokazuje, że wykorzystywanie zdolności identyfikacji szerszego kontekstu, charakterystycznej dla zaimka *to*, może niewprawnym użytkownikom języka polskiego sprawiać trudności.

Mój ulubiony wujek jest Pawelen ponieważ zawsze robi żarty.
A na zdjęciu ***to*** *widać!*

Pierwsze zdanie, choć ewidentnie błędne gramatycznie, nie powoduje trudności w prawidłowym odczytaniu znaczenia. Jednak nieumiejętne zastosowanie zaimka *to* w następnym wypowiedzeniu powoduje, że odbiorca nie może być pewien, do którego ze zdań składowych wypowiedzenia złożonego zaimek *to* się odnosi. Więź zaimkowa jest nieprecyzyjna, konsekwencją czego jest niespójność całego tekstu.

Zaimki, obok powtórzeń, są najczęściej wykorzystywanymi wykładnikami nawiązania międzyzdaniowego w wypracowaniach certyfikatowych na poziomie C2. Poprawne użycie zaimków w tekście daje gwarancję osiągnięcia spójności powierzchniowej, która z kolei ma istotny wpływ na globalną, semantyczną i tematyczną koherencję wypracowania.

Kontekst, do którego odsyłają zaimki w analizowanych tekstach, jest najczęściej bardzo bliski; odniesienia dotyczą głównie następujących po sobie zdań. Duże nagromadzenie zaimków w kolejnych wypowiedzeniach, bez przypomnienia antecedensa, choć – jak pokazały przykłady – nie osłabia znacząco spójności tekstu, niewątpliwie wpływa na jego wartość stylistyczną. Zastosowanie ciągu zaimkowego wymaga od odbiorcy nieco większej koncentracji, tak by, widząc niepełny semantycznie element językowy, każdorazowo nadał mu właściwe, wynikające z kontekstu, znaczenie wskazane przez leksem, do którego zaimek odsyła. Z punktu widzenia komunikatywności tekstu właściwsze wydaje się więc powracanie do wyrazu pełnoznacznego w układzie: *leksem – zaimek – leksem* lub precyzowanie więzi przez dołączenie do zaimka elementu leksykalnego, np. powtórzenia. Znacząco na spójność prezentowanych wycinków wypracowań wpływa zastosowanie odniesienia do zbyt szerokiego kontekstu, kiedy nie sposób zidentyfikować, do którego leksemu czy fragmentu zaimek nawiązuje.

Przedstawione przykłady ilustrują anaforyczne nawiązania zaimkowe. Analizowany materiał nie dostarczył egzemplifikacji odniesień o kierunku kataforyczym. Jest to zabieg zdecydowanie trudniejszy. Tekst wykorzystujący nawiązania kataforyczne wymyka się schematom budowania większych jednostek tekstowych, z którymi zapoznawani są cudzoziemcy uczący się redagowania tekstów w języku polskim. Zwykle bowiem nauczanie kompozycji dłuższych wypowiedzi pisemnych traktowane jest jako działanie przebiegające według ściśle określonych wzorców [zob. Data 2001, s. 124], a wiele ćwiczeń redakcyjno-stylistycznych zamieszczanych w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego polega na uzupełnieniu lub odtworzeniu schematu tekstu na podstawie podanego przykładu [zob. Wojenka 2010].

Bibliografia

Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., 2009, *Tekstologia*, Warszawa.

Boniecka B., 1999, *Lingwistyka tekstu. Teoria i praktyka*, Lublin.

Data K., 2001, *Struktura tekstu w nauczaniu języka polskiego* [w:] *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, R. Cudak, J. Tambor (red.), Katowice, s. 119–124.

de Beaugrande R., Dressler W., 1990, *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa.

Dobrzyńska T., 1991, *Tekst. Próba syntezy*, „Pamiętnik Literacki", z. 2, s. 142–183.

Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa.

Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, 1993, pod. red. K. Polańskiego, Wrocław.

ESOKJ 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Council of Europe – CODN, Warszawa.

Gajda S., 1982, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Wrocław.

Grzegorczykowa R., 1996, *Polskie leksemy z wbudowaną informacją anaforyczną* [w:] *Anafora w strukturze tekstu*, M. Grochowski (red.), Warszawa, s. 71–77.

Majkowski G., 2007, *Kohezja w publicystyce okresu Oświecenia*, Łódź.

Mayenowa M. R., 1971, *Spójność tekstu a postawa odbiorcy* [w:] Taż (red.), *O spójności tekstu*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 189–205.

Pisarkowa K., 1971, Uwagi o *dystrybucji i zakresie funkcji polskiego zaimka odmiennego* [w:] M. R. Mayenowa (red.), *O spójności tekstu*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 123–139.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 roku w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, załącznik nr 1 *Standardy wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania znajomości języka polskiego*.

Szkudlarek E., 2003, *Wskaźniki nawiązania we współczesnych tekstach polskich (Na materiale współczesnej nowelistyki polskiej)*, Łódź.

Topolińska Z., 1977, *Mechanizmy nominalizacji w języku polskim*, „Studia Gramatyczne" 1, s. 175–212.

Wilkoń A., 2002, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków.

Wojenka M., 2010, *Ćwiczenia w zakresie spójności tekstu w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", nr 17, *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego 2*, G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), Łódź 2010, s. 241–249.

http://certyfikatpolski.pl/, [dostęp 03.10.2014].

Aleksandra Bajerska
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.15

TREŚCI KULTUROWE W NOWEJ SERII PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI JPJO PT. *POLSKI JEST COOL* (OBRAZ POLSKI, POLAKÓW I CUDZOZIEMCÓW)

Słowa kluczowe: treści kulturowe, polskie imiona i nazwiska, znani Polacy, zabytki, polska turystyka, polska rzeczywistość, Lublin, polskie święta, cudzoziemcy

Dostępne na polskim rynku wydawniczym podręczniki kursowe do języka polskiego różnią się między innymi zawartością zagadnień kulturowych i sposobem ich prezentacji.

Kilka miesięcy temu pojawił się nowy podręcznik kursowy wydany przez Szkołę Języka i Kultury Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, zatytułowany *Polski jest cool*. Jego autorkami są Ewa Piotrowska-Rola oraz Marzena Porębska. Autorki są absolwentkami KUL-u i UMCS-u oraz lektorkami w Szkole Języka i Kultury KUL. Dotychczas ukazała się tylko pierwsza część serii przeznaczona dla poziomu A1, obejmująca książkę studenta, zeszyt ćwiczeń oraz podręcznik nauczyciela. Książka składa się z 24 rozdziałów i 2 rozdziałów okolicznościowych zatytułowanych *Boże Narodzenie* i *Wielkanoc*. Zeszyt ćwiczeń jest komplementarną częścią podręcznika, zawiera ćwiczenia automatyzujące zagadnienia z książki, nie pojawiają się w nim elementy nieobecne w książce (ani gramatyczne, ani leksykalne, ani kulturowe).

W artykule przedstawione zostaną rozważania dotyczące treści kulturowych obecnych w podręczniku. Istotne są rodzaj i sposób prezentowania informacji dotyczących Polski, Polaków i cudzoziemców. Podręcznik jest często jednym z pierwszych podstawowych źródeł informacji o Polsce i Polakach. Dlatego też ważne jest uświadomienie lektorom, jaki obraz Polski może zbudować uczący się na podstawie samego tylko podręcznika. Jest to informacja cenna o tyle, że sygnalizuje zagadnienia kulturowe, które – w celu

ukazania pełnego i obiektywnego obrazu polskiej rzeczywistości – należy uzupełnić lub skorygować.

Poprzez treści kulturowe będą rozumiane: realioznawstwo (głównie realia życia w obcej rzeczywistości), krajoznawstwo (geografia, system społeczno-polityczny, historia), socjoznawstwo (zwyczaje, sposób bycia, zachowania) oraz kulturoznawstwo (literatura, muzyka, sztuka) [Pfeiffer 1979, s. 123–124].

W celu przejrzystego zaprezentowania zagadnień kulturowych zostaną one omówione w kilku grupach tematycznych.

1. Imiona i nazwiska

Od pierwszej lekcji uczący się natrafia na bardzo dużą liczbę polskich imion i nazwisk. Drylowy charakter podręcznika zakłada dużą powtarzalność ćwiczeń i ich formuł. Autorki założyły zatem, że przy okazji każdej prezentacji typu „on nazywa się", „ja nazywam się" będzie podane inne imię i nazwisko. Tym samym tylko w pierwszej lekcji pojawiają się 64 polskie nazwiska i około 80 męskich oraz żeńskich imion. Zadania utrwalające w zeszycie ćwiczeń zawierają nie tylko wybrane imiona i nazwiska użyte już w podręczniku, ale wzbogacone są o kilka nowych przykładów.

Ze względu na tak dużą różnorodność trudno mówić o najbardziej frekwencyjnych imionach, ale na przestrzeni całego podręcznika najczęściej pojawiają się: Anna, Alicja, Zuzanna, Marta, Piotr, Maciek, Adam, Paweł.

Różnorodność nazwisk jest duża. Pojawiają się polskie nazwiska z sufiksami *-ski*, *-cki* (Kamiński, Nowicki, Kowalski, Kownacki), nazwiska odapelatywne (Zając, Pogoda, Gawron) oraz nazwiska równe imionom, jako przykład w jednym z dialogów zaprezentowany jest mężczyzna, który nazywa się Adam Jurek. W tekstach występują nazwiska krótkie i łatwe do przeczytania, jak: Nowak, Mazur, Syta, Krupa, Flis, jednak jest również duża grupa nazwisk, które mają stanowić dla uczących się utrwalenie polskiej fonetyki, np. Popławski, Pawlikowska, Lewandowska, Dąbrowska, Zielińska, Wójcik.

Z jednej strony bogactwo imion i nazwisk jest interesującym zagadnieniem kulturowym. Autorki zaprezentowały szeroki wachlarz imion i nazwisk dobrze obrazujący polską rzeczywistość. Z drugiej jednak strony ogromna liczba różnorodnych imion i nazwisk po kilku ćwiczeniach staje się męcząca. Uczący się przy kolejnym zadaniu zaczynają wkładać więcej energii w odczytywanie nowych i obco brzmiących imion niż w ćwiczenie struktur gramatycznych. Nasuwa się zatem pytanie, gdzie jest granica pomiędzy prezentacją materiału kulturowego a jego funkcjonalnością w procesie nauczania.

2. Znane osoby

Przy okazji wprowadzania zagadnień gramatycznych lub leksykalnych często prezentowane są sylwetki znanych Polaków. Uczący się otrzymuje nie tylko informację o tym, kim są te osoby, ale również bardzo często ich zdjęcia. System powtórzeń gwarantuje dobre utrwalenie wiedzy na temat znanych Polaków. Niezaprzeczalnym walorem podręcznika jest zaprezentowanie osób pochodzących z różnych dziedzin życia publicznego, nauki, sztuki, świata sportu, polityki, osób tworzących polską historię oraz znanych i popularnych współcześnie. Porównując materiał zaprezentowany w podręczniku z innymi książkami obecnymi na rynku, takimi jak: M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, *Hurra po polsku 1* [2010], I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz, *Polski krok po kroku 1* [2013], K. Dembińska, A. Małyska *Start 1* i *Start 2* [2010] czy A. Janowska, M. Pastuchowa, *Dzień dobry* [2008], można uznać, że *Polski jest cool* prezentuje najwięcej, bo blisko 50, sylwetek znanych Polaków.

W podręczniku zaprezentowane są **postacie z historii dawnej**, np. królowa Jadwiga, Mikołaj Kopernik, Tadeusz Kościuszko, **naukowcy**, np. Maria Skłodowska-Curie, **pisarze** (należący do kanonu polskiej literatury oraz współcześni), np. Adam Mickiewicz, Józef Ignacy Kraszewski, Ryszard Kapuściński, Paweł Huelle, Olga Tokarczuk, Andrzej Stasiuk, Dorota Masłowska, **sportowcy**, np. Adam Małysz, siostry Radwańskie, Otylia Jędrzejczak, Jakub Błaszczykowski, **artyści**, np. Jan Matejko, Witkacy, **politycy**, np. Józef Piłsudski, Lech Wałęsa, Jerzy Buzek, **reżyserzy**, np. Andrzej Wajda, Agnieszka Holland, Roman Polański, **aktorzy**, np. Marian Opania i Bartosz Opania, Krystyna Janda, Alicja Bachleda-Curuś, Agata Buzek, Andrzej Seweryn, Jan Peszek, **piosenkarze, kompozytorzy i muzycy**, np. Anna Maria Jopek, Fryderyk Chopin, Krzysztof Paderewski, Rafał Blechacz, Tomasz Stańko, Kazik Staszewski, Urszula Dudziak, **modelki**, np. Anja Rubik.

Niektóre z wymienionych postaci, jak Huelle czy Kazik, pojawiają się tylko jednokrotnie, inne, jak Wałęsa, Holland, Wajda, Jopek czy Radwańska, przywoływane są wielokrotnie w różnych ćwiczeniach. Otwarte pozostaje pytanie, czy autorki uznały te osoby za na tyle ważne, aby poprzez powtórzenia utrwalić w pamięci cudzoziemców ich sylwetki. Kontekst pozwalał bowiem na dużą dowolność w doborze nazwisk, zatem ich powtarzalność była subiektywnym wyborem autorek. Biorąc pod uwagę, że autorki są czynnymi zawodowo lektorkami, można wnioskować, że dokonany subiektywny wybór prezentowanych postaci motywowany był potrzebami odbiorców [Jelonkiewicz 2009]. Dużym walorem podręcznika jest poszerzenie ścisłego kanonu polskich postaci historycznych i współczesnych o sylwetki pojawiające się w materiałach glottodydaktycznych znacznie rzadziej.

W niektórych ćwiczeniach problematyczne może okazać się dopasowanie opisu postaci bądź samego jej zdjęcia do nazwiska, gdyż dla osoby niezaznajomionej z kulturą polską wybór nie zawsze jest oczywisty. Dla bardziej wymagającego odbiorcy monotonne może wydać się ciągłe powtarzanie tych samych zdjęć danej osoby, czasami nawet dwukrotnie na jednej stronie.

3. Turystyka i polskie zabytki

Podręcznik dość szczegółowo prezentuje informacje na temat Polski i jej atrakcji turystycznych. Kilkakrotnie pojawiają się mapy z zaznaczonymi największymi polskimi miastami (Warszawa, Lublin, Wrocław, Poznań, Gdańsk, Zakopane, Suwałki, Kraków, Toruń, Łódź, Szczecin, Katowice, Rzeszów, Gdynia, Kielce). W jednym z ćwiczeń pojawia się mapa fizyczna Polski z naniesionymi na nią nazwami województw. Odnajdziemy również pogodową mapę Polski, która wyraźnie pokazuje różnice klimatyczne pomiędzy poszczególnymi regionami kraju.

Tematy dotyczące podróżowania i turystyki zbudowane są głównie w oparciu o polskie zabytki i atrakcje turystyczne. Krótkie oferty wakacyjnych wyjazdów zachęcają do odwiedzenia takich miejsc, jak: gospodarstwo agroturystyczne położone nad jeziorem na Podlasiu, hotel La Siesta w Jastrzębiej Górze oraz pensjonat Rejmontówka w Tatrach. Miejsca te są zareklamowane jako nowoczesne, dobrze wyposażone i zapewniające wiele dodatkowych atrakcji, jak siłownia i spa. Oferty podkreślają również rolę lokalnych atrakcji i wyrobów.

Ćwiczenia mające na celu prezentację miejsca i jego historii zawierają nie tylko opis, ale również zdjęcia, które przedstawiają najważniejsze polskie zabytki. Najczęściej opisywane miejsca to: plac Zamkowy w Warszawie, fontanna Neptuna i stocznia w Gdańsku, rynek krakowski, Sukiennice, kościół Mariacki, Wawel oraz Smok Wawelski w Krakowie, rynek i Panorama Racławicka we Wrocławiu. Krótkie opisy dotyczące miast są przystępne i zawierają dość dużą liczbę szczegółów. Ważne wydarzenia historyczne zaznaczone są hasłowo, np. w opisie Gdańska: *widziałam tam Westerplatte – tam zaczęła się druga wojna światowa – i Stocznię Gdańską – tam zaczęła się Solidarność*[1]. Taka forma nie obciąża pamięci uczących się, a osoby bardziej zainteresowane odsyła bezpośrednio do zagadnień powiązanych z tematem. Wartościowe są informacje dodatkowe, które opisują nie tylko same zabytki, ale również ich miejsce w polskiej kulturze i świadomości Polaków. Przy opisie Pałacu Kultury i Nauki pojawia się następująca informacja: *wiem, że warszawiacy go nie lubią, bo jest reliktem komunizmu, ale stoi w centrum miasta, blisko Dworca Centralnego* [PJC, 266].

[1] E. Piotrowska-Rola, M. Porębska, 2013, *Polski jest cool. Książka studenta*, Lublin, s. 266. W dalszej części artykułu cytaty z omawianego podręcznika będą opisane za pomocą skrótu, np. PJC, 25, co oznacza stronę numer 25 w cytowanej pozycji książkowej.

4. Polska rzeczywistość

Podręcznik nie prezentuje profilu przeciętnego Polaka, np. życia polskiej rodziny (jak książka *Krok po kroku*), ale zawiera bardzo dużo elementów szczegółowo obrazujących polską rzeczywistość.

Do kulturowych informacji praktycznych można zaliczyć zamieszczenie w książce zdjęć biletów PKP, wyjaśnień dotyczących oznakowań w pociągu, tablic odjazdów i przyjazdów pociągów oraz mapy Polski z naniesionymi przykładowymi trasami pociągów. Ważne jest, że przykładowe tabele są autentycznymi tabelami skopiowanymi ze strony internetowej Polskich Kolei Państwowych [PJC, 264–265]. Cudzoziemiec może zatem na podstawie podręcznika nauczyć się szukać informacji na temat pociągów dostępnych na stronie internetowej.

Uczący się może zapoznać się również z dokładnym opisem funkcjonowania polskiej komunikacji miejskiej na przykładzie Lublina. Użyteczne zdjęcia pokazują automaty na bilety, cennik biletów i kasownik, a towarzyszący im tekst zatytułowany *Reguły korzystania z komunikacji miejskiej* szczegółowo wyjaśnia, gdzie można kupić bilet, jakie są rodzaje biletów, jakie są dodatkowe opłaty za bilet, mandaty, jak skasować bilet i na jakiej zasadzie odbywa się kontrola biletów [PJC, 173]. Tekst jest niezwykle pomocny i służy połączeniu wiedzy teoretycznej i praktycznej. Jest to tekst ważny również z innego powodu. W jednym z ćwiczeń prezentujących drogę do pracy Europejczyków dowiadujemy się, że 50% Polaków korzysta z komunikacji miejskiej, 24% jeździ do pracy samochodem, 6% rowerem, a 10% chodzi pieszo [PJC, 174]. Stąd też można wywnioskować, że komunikacja miejska jest ważnym elementem codziennego życia Polaków.

Przybliżeniu realiów służy również plan centrum handlowego, który pokazuje, jakie zagraniczne marki obecne są na polskim rynku, np. Orange, T-Mobile, Rossmann, Triumph, Wrangler, JYSK [PJC, 79].

Uczący dowie się, jak wyglądają oraz jakie informacje zawierają polski dowód osobisty oraz dowód rejestracyjny samochodu. Zdjęcia tych dokumentów są dokładnie opisane i przeanalizowane [PJC, 26–27]. Powtarzanie pytań dotyczących prezentacji osób na materiale autentycznym potwierdza użyteczność stosowanych struktur oraz ich praktyczne zastosowanie w życiu codziennym.

Przy okazji utrwalania liczebników autorki proponują wprowadzenie polskich numerów alarmowych, takich jak 112, 997, 998, 999. Znów ćwiczenie łączy konkretną umiejętność z jej praktycznym zastosowaniem.

Dużym walorem podręcznika jest wprowadzenie zdjęć polskich pieniędzy (papierowych i monet, wszystkich nominałów). Jest to element szczególnie ważny dla osób mieszkających za granicą; mogą one poznać wygląd polskiej waluty [PJC, 72–73]. Przy okazji pokazane są inne waluty: funt, euro i dolar, z przykładową tabelą kursów wymiany walut, co daje wyobrażenie o przeliczniku zło-

tówki. Interesujące są ćwiczenia, w których trzeba porównać ceny produktów w różnych krajach, np. cenę espresso lub wody mineralnej w Polsce, we Francji, Niemczech, USA i Anglii. Uczący się muszą również przeanalizować dane procentowe dotyczące ceny Big Maca w McDonald's podane w euro. Analiza danych pokazuje, że cena za kanapkę w Polsce jest najniższa spośród prezentowanych krajów (przykładowo Francja 3 €, Finlandia 2,90 €, Hiszpania 2,50 €, USA 1,61 €, Polska 1,45 €) [PJC, 74–75]. Wątek pieniędzy i wydatków Polaków jest szeroko omawiany przy okazji różnych tematów. W lekcji o nazwie *Zakupy* pojawia się wykres na podstawie badań GUS z roku 2012 zatytułowany *Na co Polak wydaje pieniądze?* Z danych wynika, że 1/4 wydatków przeznaczona jest na artykuły spożywcze i napoje bezalkoholowe, prawie 21% na rachunki, 10% na transport, 8% na rekreację i kulturę, a zaledwie 1,2% na edukację. Polacy wydają mało pieniędzy na zdrowie, ubrania, dom, rachunki telefoniczne, restauracje i hotele [PJC, 80].

Ceny przykładowych produktów pozwalają zorientować się, dlaczego wydatki Polaków wyglądają tak, a nie inaczej. Przykładowe ceny produktów to: dżinsy 259 zł, chleb 3,10 zł, piwo 0,5 litra 6,30 zł, 1 litr benzyny 5,75 zł [PJC, 81].

Inne schematy przedstawiają standardy życia w Polsce. Diagram oparty na badaniach TNS OBOP z roku 2002 prezentuje procentową liczbę odpowiedzi na pytanie *Co posiadają Polacy?* Jego celem jest ukazanie poziomu życia przeciętnej polskiej rodziny. Z danych wynika, że prawie każda polska rodzina ma telewizor, radio, pralkę. 66% osób deklaruje posiadanie samochodu. O dość wysokim standardzie życia świadczy posiadanie sprzętu elektronicznego, takiego jak komputer stacjonarny (57%), cyfrowy aparat fotograficzny (52%), telewizor LCD (42%), komputer przenośny (35%) [PJC, 161].

W podręczniku jest również zamieszczona mapa bezrobocia w Polsce, informująca o tym, jaki jest procent bezrobocia w poszczególnych województwach, oraz o tym, jakie jest średnie bezrobocie w kraju (13,5%); dane są aktualne, bo pochodzą z lutego 2012 roku. Mapie towarzyszą dane (bez podanego źródła) na temat średnich zarobków w Polsce, z których wynika, że *przeciętny Polak zarabia netto („na rękę") około 2300 zł* [PJC, 117].

Z innych informacji prezentujących realia życia w Polsce odnajdziemy np. krótki tekst pt. *Dzień z życia Polaka* (źródło www.wprost.pl), który nie ukazuje Polaków w przychylnym świetle:

> Polak śpi siedem i pół godziny dziennie, pracuje siedem i pół godziny, jedzie do pracy i wraca do domu półtorej godziny. Polak formalnie pracuje dużo, ale zarabia mało (21 euro dziennie). Kiedy Polak wraca z pracy jest zmęczony i bardzo zajęty. Ogląda telewizję aż cztery godziny dziennie, a dwie i pół godziny słucha radia. Rozmawia z rodziną tylko 15 minut. Nie ma czasu i nie czyta książek. [PJC, 152]

W innym miejscu podręcznika można odnaleźć informacje na temat sposobu spędzania wolnego czasu przez Polaków. Z diagramu wynika, że w wolnym czasie przeciętny Polak ogląda telewizję (41%), spotyka się z kolegami (33%), śpi (25%) bądź nic nie robi (23%). W żartobliwy sposób zaprezentowano informację, że ulubionym sportem prawie wszystkich Polaków jest *narzekanie na czas* [PJC, 88].

Wykresem skonstruowanym na podstawie wyników badań TNS OBOP jest diagram prezentujący uczestnictwo Polaków w życiu kulturalnym. Z danych wynika, że spośród publicznych instytucji kulturalnych Polacy najczęściej wybierają kina (30%) i biblioteki (28%), natomiast najrzadziej chodzą do opery i galerii (mniej niż 10%). Dane jednoznacznie wskazują, że Polacy bardzo rzadko biorą udział w wydarzeniach kulturalnych, gdyż prawie 90% osób deklaruje, że nigdy nie chodzi do opery, 80% nigdy nie bywa w galerii, a 70% ankietowanych stwierdza, że nigdy nie ogląda przedstawień teatralnych [PJC, 175].

Kolejny diagram prezentuje odpowiedzi na pytanie *Czy rodzina jest ważna dla Polaków?* 92% osób odpowiedziało: *mogę być szczęśliwy tylko w rodzinie*, 6% – *mogę być tak samo szczęśliwy bez rodziny*, a tylko 2% zadeklarowało, że trudno im jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie [PJC, 157]. Z diagramu jednoznacznie wynika, jak ważną rolę odgrywa rodzina w życiu Polaków, diagram sugeruje również, jaki model życia jest dla Polaków priorytetem. Nigdzie nie umieszczono jednak informacji, skąd pochodzą dane ani kiedy badania zostały przeprowadzone, stąd też materiał nie jest do końca wiarygodny.

5. Lublin

Ze względu na miejsce powstania podręcznika dość silnie zaznaczone są wątki związane z Lublinem. Już w pierwszych lekcjach pojawiają się użyteczne lubelskie adresy wraz ze zdjęciami omawianych miejsc. Są to między innymi Katolicki Uniwersytet Lubelski, hotel Lublinianka, Wojewódzki Szpital Kliniczny, muzeum na zamku i plac Zamkowy [PJC, 52]. Jedno z ćwiczeń dokładnie opisuje funkcjonowanie KUL-u. Ciekawym elementem podręcznika jest wprowadzanie materiałów autentycznych, jak na przykład spis sobotnich imprez w Lublinie. Podano przykładowe koncerty, spektakle i wystawy wraz z adresami, numerami telefonów, cenami biletów i godzinami imprez. Zaprezentowano również repertuar lubelskiego Cinema City Plaza, adres i numer telefonu są autentyczne, a repertuar filmów pokazuje, jakiego rodzaju produkcje grane są w polskich kinach. Z tabeli wynika, że przeważają filmy amerykańskie dla widzów powyżej 15. roku życia (80% repertuaru) [PJC, 183]. Prezentowanie informacji autentycznych ma swoje plusy, jednak takie dane szybko się dezaktualizują i po kilku latach czynią podręcznik mniej atrakcyjnym.

6. Boże Narodzenie, Wielkanoc

Za duży walor podręcznika uważam dwa ostatnie rozdziały – *Boże Narodzenie* i *Wielkanoc*. Zostały one wyłączone z porządku omawianych zagadnień i umieszczone na zasadzie materiałów dodatkowych. To niezaprzeczalny walor, gdyż dotychczasowe włączanie tematów świątecznych w materiał gramatyczno-leksykalny zmuszało do omawiania ich nie bezpośrednio przed świętami, lecz chronologicznie wraz z resztą materiału. Potraktowanie rozdziałów jako dodatkowe umożliwia również ich pominięcie w trybie kursu bez przymusu rezygnacji z zagadnień gramatycznych, które w innych podręcznikach dołączone są do rozdziałów o tej tematyce. Ważne jest również, że oba rozdziały omówione są osobno, nie tak jak w *Hurra po polsku 1* jako jeden temat.

W części poświęconej Bożemu Narodzeniu znajdują się zdjęcia z charakterystycznymi przedmiotami, takimi jak opłatek, bombki, choinka, kartki świąteczne. Znajduje się również tekst opisujący świąteczne zwyczaje i wyjaśniający sposób celebrowania wieczoru wigilijnego. Wyraźne i kolorowe zdjęcia prezentują potrawy wigilijne, pojawia się przepis na pierniczki oraz tekst kolędy *Cicha noc*. Ćwiczenia nie tylko utrwalają nowe słownictwo, ale w jasny i przystępny sposób tłumaczą sens świąt Bożego Narodzenia w polskiej tradycji [PJC, 303–305].

Podobnie skonstruowany jest rozdział poświęcony Wielkanocy. Krótkie teksty tłumaczą świąteczne zwyczaje i ich symbolikę. Omówione są święconka, palma wielkanocna, pisanki oraz śmigus-dyngus. Przykładowy opis: *święconka jest to koszyk z jedzeniem, który święci się w Wielką Sobotę. W koszyku musi być: baranek – symbol Chrystusa Zmartwychwstałego, jaja – symbol nowego życia, sól – chroni żywność przed zepsuciem, chleb, wędliny, chrzan, babka* [PJC, 306]. Zarówno opisane tradycje, jak i prezentacja dań wielkanocnych oparte są na tekście i kolorowych zdjęciach.

Oba rozdziały nie są zbyt obszerne, ale zawierają najważniejsze informacje dotyczące zagadnień świątecznych i prezentują je w przejrzysty sposób.

7. Informacje dotyczące cudzoziemców

Informacje dotyczące cudzoziemców to materiał zdecydowanie mniej obszerny i różnorodny. Kraje reprezentowane są głównie przez ich stolice, znane marki, osoby z życia publicznego oraz popularne na całym świecie zabytki bądź fenomeny kulturowe. Znane osoby pochodzą z różnych dziedzin życia publicznego, ale nie zawsze ich tożsamość jest powszechnie znana.

Informacje dotyczące poszczególnych krajów ujęte są dość stereotypowo, a ich zawartość w podręczniku ilustruje poniższa tabela.

TAB. 1. INFORMACJE DOTYCZĄCE KRAJÓW PREZENTOWANYCH W PODRĘCZNIKU

Kraj	Symbol	Miasta	Znane osoby
Francja	wieża Eiffla Chanel N°5 Peugeot	Paryż Marsylia	Juliette Binoche Audrey Tautou Catherine Deneuve Yves Saint Laurent
Japonia	gejsza Sony	Tokio	
USA	Statua Wolności Apple	Waszyngton Kalifornia Los Angeles	Brad Pitt Michael Jordan Bill Gates Marilyn Monroe Madonna Barack Obama Woody Allen
Rosja	cerkiew prawosławna Wasyla Błogosławionego w Moskwie Smirnoff	Moskwa	Borys Akunin Nikita Michałkow
Niemcy	kelnerka w tradycyjnym bawarskim stroju z dwoma kuflami piwa w rękach BMW Mercedes	Berlin	Günter Grass Angela Merkel Claudia Schiffer
Hiszpania	tancerka flamenco	Madryt Barcelona	Eduardo Mendoza
Anglia	Big Ben	Londyn	David Beckham Elżbieta II Sting J. K. Rowling
Włochy	Koloseum Lavazza Ferrari	Rzym Neapol	Andrea Bocelli Sophia Loren Placido Domingo Umberto Eco

ŹRÓDŁO: OPRAC. WŁASNE NA PODSTAWIE INFORMACJI ZAWARTYCH W PJC

Podręcznik *Polski jest cool* zawiera bardzo obszerny materiał prezentujący Polskę i Polaków. Treści kulturowe obejmują zjawiska, postacie i miejsca ważne dla polskiej kultury, jednak zdecydowanie obszerniejszy materiał dotyczy realiów życia w Polsce, informacji praktycznych i próby stworzenia obiektywnego portretu przeciętnego Polaka. Obraz cudzoziemców jest nieco bardziej zestereotypizowany i ubogi materiałowo, jednak można uznać to za plus. Jako że jest to podręcznik kursowy do języka polskiego, Polska i jej kultura powinny być wyeksponowane. Obraz innych krajów jest uproszczony, ale funkcjonalny.

Jak twierdzi Piotr Garncarek, w badaniach polskich glottodydaktyków nadal nie ustalono, *czy wiadomości o kulturze, które odnajdujemy w podręcznikach i innych materiałach służących nauce języka, powinny być integralną częścią tego nauczania, czy jedynie bardziej lub mniej umotywowanym dodatkiem* [Garncarek 1997, s. 7]. Na podstawie omawianego podręcznika widać wyraźnie tendencję do sfunkcjonalizowania prezentowanego materiału kulturowego i maksymalnego wykorzystania treści kulturowych do prezentacji materiału gramatycznego i leksykalnego. Oznacza to, że materiały do nauki języka polskiego stają się coraz bardziej nowoczesne i bliskie książkom do nauki dużych i popularnych języków jak angielski, hiszpański, francuski i niemiecki.

Analizowany podręcznik

Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2013, *Polski jest cool. Książka studenta*, Lublin.

Bibliografia

Dembińska K., Małyska A., 2010, *Start 1*, *Start 2*, Warszawa.

Garncarek P., 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa.

Janowska A., Pastuchowa M., 2008, *Dzień dobry!*, Koszęcin.

Jelonkiewicz M., *Wiedza o Polsce jako element nauczania cudzoziemca języka polskiego. Przegląd wybranych materiałów dydaktycznych i pomocniczych* [w:] *Kultura w nauczaniu jpjo. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, 2007, W. T. Miodunka (red.), Kraków.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2010, *Hurra po polsku 1*, Kraków.

Miodunka T. (red.), 2007, *Kultura w nauczaniu jpjo. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Kraków.

Pfeiffer W., 1979, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa.

Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski krok po kroku 1*, Kraków.

Lingwistyka kulturowa

Katarzyna Burska*
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.16

MOTYWACJA SEMANTYCZNA ALTERNATYWNYCH NAZW DRUŻYN PIŁKARSKICH[1]

Słowa kluczowe: piłka nożna, przydomek, motywacja semantyczna, drużyna piłkarska, reprezentacja narodowa, nazwa alternatywna, metafora, metonimia

Dla języka sportu charakterystyczne jest posługiwanie się alternatywnymi nazwami reprezentacji narodowych i drużyn klubowych. Zjawisko to jest bardzo rozpowszechnione[2], alternatywne określenia – zwane często przydomkami – funkcjonują równolegle z nazwami oficjalnymi. Na częste posługiwanie się określeniami charakteryzującymi jako manierę komentatorów sportowych zwracał uwagę w swoich publikacjach m.in. Mariusz Koper [por. Koper 2003, Koper 2012, Koper 2013].

W artykule analizie poddane zostaną przydomki zarówno polskich, jak i zagranicznych drużyn wyekscerpowane z tygodnika „Piłka Nożna" z po-

* Autorka jest laureatką III edycji nagrody naukowej Fundacji UŁ za szczególne osiągnięcia naukowe w latach 2012–2013 w obszarze nauk humanistycznych w grupie uczestników studiów doktoranckich Uniwersytetu Łódzkiego.

[1] Zagadnienie przedstawione w niniejszym artykule jest jednym z wielu, które zostały omówione w pracy doktorskiej pt. „Analityzmy leksykalne i ich syntetyczne odpowiedniki w prasie. Struktura – semantyka – pragmatyka" obronionej w październiku 2014 roku.

[2] Wiele wpisów internetowych poświęconych jest genezie i funkcjonowaniu zastępczych nazw reprezentacji i klubów, na uwagę zasługują chociażby następujące artykuły: K. Wirkowska, *Przydomki drużyn piłkarskich*, http://redlog.pl/2008/03/12/przydomki-druzyn-pilkarskich/, P. Kasprzyk, *Jakie historie kryją przydomki uczestników mundialu*, http://historia-news.pl/ciekawostki/82-jakie-historie-kryj-przydomki-uczestnikow-mundialu.html, T. Jaszczuk, *Młot na Kanarki, czyli o przydomkach*, http://krotkapilka.pl/artykul,mlot_na_kanarki_czyli_o_przydomkach,1541.

czątku drugiej dekady XXI wieku. Jako materiał badawczy posłużą te nazwy oficjalne i nieoficjalne, które da się wpisać w kategorię analityzm – syntetyzm[3]. Głównym zamierzeniem jest wskazanie mechanizmów powstawania alternatywnych nazw drużyn piłkarskich. Jaka motywacja semantyczna ujawnia się w takich określeniach? W jakim celu posługują się nimi dziennikarze? Jakie funkcje pełnią one w analizowanych tekstach?

Figurami chętnie wykorzystywanymi do tworzenia funkcjonujących w przestrzeni dziennikarskiej odpowiedników nazw własnych są metafora i metonimia. Z przeniesieniem nazwy herbu na całe państwo mamy do czynienia w przypadku połączenia *Trzy Korony* na określenie Szwecji. Nazywający reprezentantów tego skandynawskiego państwa przydomek odwołuje do herbu mniejszego przedstawiającego wspomniane symbole władzy królewskiej na niebieskim tle. Symbol ten wywodzi się z czasów średniowiecza i jest jednym z najstarszych w Europie [por. Guzek 2011].

W trakcie kwalifikacji Euro 2012 bronił barw Rosenborga Trondheim, od stycznia natomiast gra dla Celticu Glasgow, który nie musiał zapłacić za reprezentanta **Szwecji** nawet funta. (PN 6/2012, s. 24)

Nie znamy wyniku pierwszego meczu Ukraińców na Euro 2012 (w poniedziałek współgospodarze zagrali na Stadionie Olimpijskim w Kijowie ze Szwecją), ale jeśli Błochinowi udało się ograć zespół **Trzech Koron**, dobitnie potwierdził wszystkie przedturniejowe zapowiedzi. (PN 24/2012, s. 24)

Nawiązanie do angielskiego godła – trzech drapieżnych zwierząt na czerwonym tle – uwidacznia się w wyrażeniu omownym *drużyna narodowa spod znaku trzech lwów*. Orzeł – jako symbol siły – widnieje w herbie Nigerii, nie dziwi więc fakt, że reprezentantów tego kraju nazywa się *Super Orłami*.

Trudno sobie wyobrazić ekipę **Anglii** podczas Euro 2012 bez tego duetu urodzonego w aglomeracji Liverpoolu. (PN 15/2012, s. 37)

Polak potrafi, a rywal również przeżywa ostatnio spore problemy, bo prezentująca najwyższy poziom i jakże lukratywna Premiership nie przekłada się na sukcesy **drużyny narodowej spod znaku trzech lwów**. (PN 41/2012, s. 47)

Nigeria przegrała rywalizację na ostatniej prostej na swoim terenie w stolicy Abudży z niezbyt przecież wysoko notowaną Gwineą. (PN 46/2011, s. 33)

Fankluby reprezentacji **Super Orłów** rozsiane są w wielu krajach. (PN 46/2011, s. 33)

Do flagi narodowej Ghany nawiązuje przydomek *Czarne Gwiazdy*, składa się ona bowiem z poziomych pasów w trzech kolorach: czerwonym, żółtym i zie-

[3] Jako analityzm leksykalny uznaje się co najmniej dwuwyrazowe określenie, które posiada jednowyrazowy odpowiednik tożsamy lub bliski znaczeniowo.

lonym, na środkowym umieszczona jest właśnie czarna gwiazda. Jak pisze analizujący pochodzenie alternatywnych określeń nazw reprezentacji narodowych biorących udział w mistrzostwach świata w Republice Południowej Afryki Piotr Kasprzyk, czarna gwiazda

> *oznacza […] rdzenną ludność, a także ideały walki z kolonializmem, patriotyzm i wspólną pracę. Sformułowania* [tego – przyp. aut.] *często używał Kwame Nkrumah – pierwszy prezydent Ghany, a zarazem człowiek, który wywalczył niepodległość dla tego państwa. Chciał on, by futbol odgrywał dużą rolę w krzewieniu ducha oporu, poczucia indywidualizmu i tożsamości narodowej, a przede wszystkim godności. Dlatego też swego rodzaju patronatem objął drużynę narodową*[4].

Określenie to ma zatem także przypominać o szczególnym znaczeniu piłkarskiej reprezentacji w budowaniu wielkości tego afrykańskiego kraju.

> W półfinale Zambia spotka się z reprezentacją **Ghany**, która czterokrotnie wygrywała Puchar Narodów Afryki, ale po raz ostatni było to 30 lat temu. (PN 6/2012, s. 6)

> W zespole **Czarnych Gwiazd** grał wtedy Abedi Ayew Pele, a na PNA 2012 rodzinne tradycje kontynuują jego synowie: Jordan Ayew i Andre Ayew, który wykorzystał koszmarny błąd tunezyjskiego bramkarza i strzelił gola dającego Ghanie zwycięstwo 2:1. (PN 6/2012, s. 6)

Nieoficjalne nazwy klubów mogą też odwoływać do symboli znajdujących się w klubowych herbach. Tak jest na przykład z przydomkiem Southampton FC *Święci* – nawiązuje on do aureoli umieszczonej nad piłką w emblemacie tego zespołu. Ten świetlisty krąg z kolei wiąże się z tym, że klub *powstał […] przy kościele Świętej Marii jako drużyna kościelna*[5]. Armata obecna w herbie innego klubu z Wysp Brytyjskich – Arsenalu Londyn – przyczyniła się do upowszechnienia syntetyzmu *Kanonierzy*. Ma to uwarunkowania historyczne, pierwsi piłkarze tego klubu pracowali bowiem w fabryce broni[6]. Gracze Realu Madryt często występują w mediach jako *Królewscy* – korona pojawiła się w emblemacie tego zespołu po tym, jak *29 czerwca 1920 klub otrzymuje z rąk króla Alfonso XIII tytuł królewski, który pozwala na umieszczenie w swojej dotychczasowej na-*

[4] http://historia-news.pl/ciekawostki/82-jakie-historie-kryj-przydomki-uczestnikow-mundialu.html, [dostęp 05.05.2014].

[5] http://krotkapilka.pl/artykul,mlot_na_kanarki_czyli_o_przydomkach,1541, [dostęp 05.05.2014].

[6] Więcej o historii herbu Arsenalu Londyn można przeczytać w serwisie internetowym kibiców tego zespołu: http://www.kanonierzy.com/section_id-18_historia_herbu.shtml, [dostęp 05.05.2014].

zwie członu Real[7]. Umiejscowiona w logo Panathinaikosu Ateny roślina sprawia, że zawodników z tego greckiego klubu nazywa się *Koniczynkami*, obecny w górnej części herbu FC Porto fikcyjny stwór przyczynił się zaś do rozpowszechnienia przydomka *Smoki*.

W sobotę były bramkarz reprezentacji Polski podpisał kontrakt z beniaminkiem Premier League **Southampton FC**. (PN 39/2012, s. 25)

Jego szybkość i ciągłe nękanie bocznych obrońców na tyle spodobały się ówczesnemu menedżerowi Southampton Alanowi Pardewowi, że wziął juniora do kadry pierwszego zespołu **Świętych**. (PN 6/2012, s. 33)

Irlandczyk trenował w akademii **Arsenalu Londyn**, ale jego kariera w barwach **Kanonierów** skończyła się na jednym występie w zespole seniorów. (PN 6/2012, s. 41)

W ostatnich trzech meczach w Premier League **Kanonierzy** zdobyli jedynie dwa punkty – po remisach z Aston Villą Birmingham i Evertonem Liverpool. (PN 49/2012, s. 36)

Największe kawałki telewizyjnego tortu, warte po 150 milionów euro, trafiają do Barcelony i **Realu Madryt**, gdy pozostała osiemnastka musi między siebie rozdzielić podobną kwotę. (PN 50/2012, s. 25)

Dla **Królewskich** sobotni mecz był z kategorii być albo nie być, bo kolejne powiększenie straty nie tylko do Atletico, ale przede wszystkim do Barcelony, w zasadzie eliminowało ich z wyścigu o mistrzostwo Hiszpanii. (PN 49/2012, s. 34)

Wszystko przez Józefa Wandzika, którego dublerem był długo w **Panathinaikosie Ateny** i dlatego od 1990 do 1997 roku rozegrał zaledwie 15 meczów w greckiej ekstraklasie. (PN 11/2012, s. 27)

Kibice **Koniczynek** nazywali go zdrajcą i życzyli jak najgorzej, gdy spotkali go na ulicach Aten. (PN 11/2012, s. 27)

Porażka pod koniec stycznia 1:3 z Gil Vicente zakończyła serię spotkań bez porażki **FC Porto**. (PN 6/2012, s. 39)

Zwycięstwo nad **Smokami** poprawiło nieco nastroje na Parc des Princes, bo nawet prezes pochwalił zespół, a zadowolony był nie tylko z wyniku, ale i ze stylu gry. (PN 50/2012, s. 34)

Funkcjonujące w środowisku sportowym nazwy zwierząt przeniesione na kluby piłkarskie również mają swoje odzwierciedlenie w herbach: Valencia CF to *Nietoperze*, Tottenham Hotspur – *Koguty*, Wolverhampton Wanderers F.C. – *Wilki*, Benfica Lizbona – *Orły*, Sporting Lizbona – *Lwy*, West Bromwich Albion – *Drozdy*, Unia Tarnów – *Jaskółki*, FC Koeln – *Kozły*. Podtrzymywaniu nieoficjalnych nazw służą różnorodne zabiegi, które mają spopularyzować przydomki. Katarzyna Wirkowska

[7] http://www.realmadrid.pl/index.php?co=symbole&dzial=herb, [dostęp 05.05.2014]. O ewolucji herbu Realu Madryt patrz też: http://www.realmadryt.net.pl/herb_klubu.php, [dostęp 05.05.2014].

wyjaśnia: *Tradycją na Estadio da Luz* [stadion Benfiki – przyp. aut.] *od lat pozostaje, że przed każdym meczem wypuszczany przez włodarzy orzeł zatacza krąg nad boiskiem, po czym na nie zlatuje*[8]**.**

Po czterech wygranych z rzędu ekipa **West Bromwich Albion** dostała zadyszki. (PN 49/2012, s. 33)

Przed wyjazdową batalią ze Swansea City po raz ostatni na koncie **Drozdów** były cztery z rzędu wygrane, gdy większości graczy nie było jeszcze na świecie, a ich dzisiejszy opiekun zaczynał kopać piłkę w zespole juniorów szkockiego St Mirren. (PN 49/2012, s. 20)

Jednak w obfitującym w emocje spotkaniu rozgrywanym w 30 stopniowym upale piłkarze Juana Martineza pokazali się z najlepszej strony wyłączając z gry najlepszych zawodników **Nietoperzy** z Roberto Soldado na czele. (PN 41/2012, s. 27)

El Comendante, jak nazywają 31-letniego Argentyńczyka koledzy, spróbuje teraz pomóc FC Porto odzyskać stracony dystans punktowy do lidera ekstraklasy **Benfiki Lizbona**. (PN 6/2012, s. 31)

Obie mają po siedem punktów, ale bilans ich bezpośrednich meczów jest korzystny dla lizbońskich **Orłów**, które 5 grudnia na Camp Nou zagrają z Barcą. (PN 49/2012, s. 2)

W **Tottenhamie Hotspur** numer ten przynależny jest Garethowi Bale'owi, jednemu z najbardziej ofensywnie ustawionych graczy **Kogutów**. (PN 6/2012, s. 36)

Nawet gdy mąż odszedł do Realu Madryt, a później **Tottenhamu Londyn**, nadal cieszyła się za naszą zachodnią granicą statusem celebrytki. (PN 41/2012, s. 35)

W zespole **Kogutów** broni bowiem wiekowy Amerykanin Brad Friedel, a sir Alex Ferguson nie jest zadowolony ani z postawy Davida de Gei, ani Andersa Lindegaarda. (PN 6/2012, s. 29)

Dodatkowo **Wilki** po spadku do Championship przez cztery lata będą miały wypłacane pieniądze rekompensujące straty finansowe spowodowane degradacją. (PN 50/2012, s. 25)

Bo Benfica, która w Lidze Mistrzów zmierzy się z Zenitem Sankt Petersburg, podpisała umowę z byłym graczem **Sportingu Lizbona** Yannickiem Djalo. (PN 6/2012, s. 31)

Jednak w sierpniu ubiegłego roku nie przedłużył umowy z **Lwami** z Lizbony. (PN 6/2012, s. 31)

Poza tym, największą bolączką krezusów jest gra obronna, a mówiąc precyzyjniej – bezradność w powstrzymywaniu szybkich ataków, z których akurat słyną **Morszczuki.** (PN 33/2012, s. 42)

[8] http://redlog.pl/2008/03/12/przydomki-druzyn-pilkarskich/, [dostęp 05.05.2014].

Czwartą Resovię dzieli jedynie pięć punktów od trzynastej **Unii Tarnów**. (PN 44/2012, s. 45)

Jaskółkom pozostały mgliste wspomnienia po znakomitym początku sezonu. (PN 44/2012, s. 45)

Informacja podana przez dziennik „Bild" o przejściu Lukasa Podolskiego do Arsenalu Londyn zelektryzowała niemieckich kibiców, a już w szczególności fanów **FC Koeln**. (PN 11/2012, s. 28)

Mimo to **Kozły** ciągle zajmują miejsce 16 i już powoli muszą się szykować na baraż z trzecią drużyną 2. Bundesligi. (PN 17/2012, s. 19)

Równie chętnie wykorzystywanym sposobem tworzenia przydomków jest odwoływanie się do koloru lub kroju strojów, w których występują zawodnicy[9]. Pionowe paski materiału (odpowiednio biało-czerwone i biało-czarne) na koszulkach piłkarzy przyczyniły się do powstania przydomków *Pasy* na określenie Cracovii Kraków i *Zebry*/*Zeberki* na określenie Udinese Calcio. W tym drugim przypadku skojarzenie ze zwierzętami opiera się na wykorzystaniu na trykotach sportowców tych samych barw, które są charakterystyczne dla przywołanych ssaków.

W środę kibice Cracovii oczekiwać będą na wielki cud, jakim niewątpliwie będzie ewentualna wygrana **Pasów** nad Podbeskidziem Bielsko-Biała. (PN 14/2012, s. 47)

W listopadzie i grudniu na meczach z udziałem Pawłowskiego pojawiali się skauci m.in. **Udinese Calcio,** którzy wcześniej z Młodej Ekstraklasy Zagłębia Lubin wyłowili także Piotra Zielińskiego. (PN 6/2012, s. 16)

Kluby dość szybko doszły do porozumienia, z tym że **Zeberki** chciały Polaka ściągnąć natychmiast. (PN 6/2012, s. 16)

Juve A.D.2012 odstaje poziomem i pięknem gry jeszcze także od tego, gdy na krajowych i europejskich boiskach w ekipie **Zebr** występowali Michel Platini, Zinedine Zidane, Zbigniew Boniek czy Roberto Baggio. (PN 20/2012, s. 35)

Przeniesienie nazwy koloru koszulek na zawodników klubu dokonuje się w przypadku *Niebieskich* (Ruch Chorzów) czy *zielonych* (tym mianem określane są dwie drużyny: polska Radomiak Radom i francuska AS Saint-Etienne). Fioletowe barwy Anderlechtu Bruksela sprawiły, że zespół ten nazywa się *Fiołkami*. W polskiej prasie zakorzeniły się też obcojęzyczne określenia kolorów, odnoszą się one przede wszystkich do klubów włoskich: *Viola* to ACF Fiorentina (wł. *viola* – fioletowy), *rossoneri* to AC Milan (wł. *rosso* – czerwony, *nero* – czarny), inny klub z Mediolanu – Inter – to *nerazzuri* (wł. *nero* – czarny, *azurro* – niebieski).

[9] Zaznaczyć trzeba, że często kolory strojów powiązane są z barwami występującymi w herbie.

Ruch Chorzów grał do tego stopnia źle, że trudno kogokolwiek dodatkowo dołować. (PN 50/2012, s. 9)

Gdyby tak jeszcze **Niebiescy** grali na nowym stadionie, zamiast pełnego dobrych wspomnień, ale przestarzałego obiektu przy Cichej, mielibyśmy idealną i darmową reklamę polskiej ekstraklasy w postaci gola z rzutu wolnego Marka Z. (PN 9/2012, s. 11)

Najlepszy wynik spośród beniaminków osiągnął **Radomiak Radom**. (PN 48/2012, s. 45)

Zieloni przez kilka kolejek nawet liderowali rozgrywkom, ale nie byli w stanie usadowić się w ścisłej czołówce z powodu fatalnej postawy w spotkaniach wyjazdowych. (PN 48/2012, s. 45)

Za tydzień w każdym razie cała Francja patrzeć będzie na Saint-Etienne, gdzie zajmujący trzecie miejsce w tabeli **zieloni** podejmować będą w derbach regionu lidera z Lyonu. (PN 49/2012, s. 31)

Natomiast Marcin Wasilewski, który z **Anderlechtem Bruksela** awansował do Champions League na drodze eliminacji, będzie musiał się zmierzyć ze zdecydowanym faworytem grupy C Milanem oraz z Zenitem Sankt Petersburg i Malagą, z którymi **Fiołki** nie będą wcale stały na straconej pozycji. (PN 36/2012, s. 19)

W spotkaniu z **Fiołkami** padł remis i były to pierwsze punkty stracone u siebie przez Malagę w LM. (PN 50/2012, s. 34)

Napastnik, który w przeszłości strzelił dla **Violi** 49 goli w 71 występach, po prawdzie był alternatywą awaryjną, bo w klubie już witali się z Dimitarem Berbatowem. (PN 36/2012, s. 28)

Tuż po niej słuszną czerwoną kartkę obejrzał Barrientos, nieco później z metrowego spalonego wyrównał El Shaarawy i **rossoneri** swoją przewagę udokumentowali jeszcze dwoma – zresztą pięknymi – golami. (PN 49/2012, s. 29)

Jako boss **nerazzurich** Mancini nie zwojował wiele na arenie międzynarodowej. (PN 50/2012, s. 11)

Zdarza się, że kilka przydomków funkcjonuje równolegle. Niektóre mają silne właściwości wartościujące, połączenia *Duma Katalonii* czy *Duma Wielkopolski* nie tylko podkreślają rangę klubów, ale także – poprzez użycie toponimu – silnie identyfikują je z regionem.

FC Barcelona to nie tylko **Duma Katalonii**, to duma sportowego świata. (PN 7/2012, s. 13)

Na szczęście, w odróżnieniu od na przykład Realu Madryt lat 50., za dwie dekady będzie można swobodnie włączyć zapis jednego z wielu doskonałych meczów **Barcy** i napawać się grą FCB. (PN 7/2012, s. 13)

Ale mając wielkie pieniądze, nie można kupić tego, czym obecnie dysponuje **Duma Katalonii**. (PN 11/2012, s. 34)

Aż do poniedziałkowego meczu Legii, którego wyniku – zamykając gazetę – nie znaliśmy, na czele tabeli usadowił się **Lech Poznań**. (PN 43/2012, s. 38)

Zaś miejsce na podium mógłby uratować tylko cud, który jednak przy kiepskim przygotowaniu **Dumy Wielkopolski** do rozgrywek nie ma prawa się zdarzyć. (PN 9/2012, s. 2)

Kiedy przejmował **Kolejorza**, wielu twierdziło, że to rozwiązanie tymczasowe, bo wkrótce Lecha poprowadzi ktoś z tak zwanym nazwiskiem. (PN 50/2012, s. 12)

Bardzo zróżnicowane są odpowiedniki Łódzkiego Klubu Sportowego, który nazywany jest ekonomicznie *ełksą*/*Ełksą* – syntetyzm ten nawiązuje do skrótowca ŁKS. Przydomkiem mającym ciekawą motywację są *Rycerze Wiosny*, to autorskie połączenie zostało użyte po raz pierwszy w prasie pod koniec lat 50. ubiegłego wieku dla podkreślenia zwycięstwa drużyny z Łodzi mimo niesprzyjających okoliczności. Jego pochodzenie tłumaczy się następująco: *Wszystko to za sprawą wspaniałego meczu piłkarzy ŁKS z 7 kwietnia 1957 r., gdy grając przez większość meczu w dziesiątkę, piłkarze ŁKS pokonali Górnika Zabrze 5:1. Po tym meczu dziennikarz »Przeglądu Sportowego« red. Jerzy Zmarzlik nadał drużynie ŁKS przydomek Rycerze Wiosny* [*Program*, s. 5]. Opatrzył on swój artykuł tytułem: „Panowie, kapelusze z głów! Tak grają Rycerze Wiosny”[10]. Określenie to na stałe przylgnęło do tego zespołu i mimo upływu lat jest wciąż często spotykane w tekstach prasowych. Inne opisowe sformułowania odwołują do lokalizacji siedziby tego klubu **(***zespół z alei Unii*, *sportowa spółka z alei Unii*, *klub z alei Unii***)** lub jego położenia na terytorium naszego kraju **(***ekstraklasowy klub z siedzibą w centralnej części Polski***)**. Ostatnie wymienione sformułowanie jest mało precyzyjne i mogłoby się też odnosić do kilku innych drużyn.

Wiem, co piszę, bo tak się składa, że dane mi było poznać środowisko **ełksy**, z którego wywodziło się kilku moich zaufanych przyjaciół. (PN 4/2012, s. 2)

W beznadziejnej sytuacji rękę do **Ełksy** wyciągnął biznesmen Andrzej Voigt, namówiony przez Mirosława Bulzackiego, jedną z największych legend klubu. (PN 7/2012, s. 2)

Doskonale wiem, że profesjonalny futbol nie jest zabawą dla harcerzy, a tym bardziej dla ubogich, ale tak zwyczajnie po ludzku – szkoda mi **Łódzkiego Klubu Sportowego**. (PN 7/2012, s. 2)

O tym, że **ŁKS** nie będzie miał środków na dokończenie sezonu, osoby zarządzające klubem wiedziały jeszcze przed jego startem, kiedy nie udało się pozyskać strategicznego inwestora. (PN 7/2012, s. 2)

Nie ma obaw, że ktoś wspomni **Rycerzy Wiosny.** (PN 3/2012, s. 13)

Tragiczna sytuacja w zespole ŁKS spowodowała, że od kilku dni jesteśmy świadkami ogólnospołecznej zrzutki pieniężnej na rzecz wsparcia **ekstraklasowego klubu z siedzibą w centralnej części Polski**. (PN 5/2012, s. 47)

[10] Por. informacje zawarte na oficjalnej stronie ŁKS Łódź: http://www.lkslodz.pl/pilka,fanzone,lks-maskotka, [dostęp 05.05.2014].

Przecież już w listopadzie minionego roku jeden z potencjalnych, ale niedoszłych, inwestorów alarmował, że w **sportowej spółce z alei Unii** brakuje co najmniej czterech milionów złotych na dokończenie rozgrywek, a po zaległe należności zgłaszają się wierzyciele. (PN 4/2012, s. 2)

Skoro Wieszczycki i Kłos, a więc ludzie, w których żyłach płynie ełkaesiacka krew, powiedzieli: pas, w trakcie rundy, na dodatek przed meczem z Bełchatowem, który może zadecydować o pozostaniu w ekstraklasie lub degradacji, to oznacza, że finanse i wydolność organizacyjna **klubu z alei Unii** są w dramatycznym stanie. (PN 47/2011, s. 2)

Dwa lata zajęło sportowe przywrócenie miejsca, które administracyjnie **zespołowi z alei Unii** zabrano. (PN 45/2011, s. 9)

W alternatywnych nazwach drużyn sportowych znajdziemy odniesienia nie tylko do symboli klubowych – logo czy barw. Chętnie eksponuje się również walory obszaru, z którym związany jest zespół, mogą to być warunki środowiska naturalnego, położenie, nawiązanie do historii czy odwołanie do tradycyjnych gałęzi przemysłu.

Lokalizacja na terenach górzystych, zarówno w Polsce, jak i Szkocji, spowodowała, że zespoły Podbeskidzia Bielsko-Biała i Inverness CT zyskały miano *Górali*. Położenie Świnoujścia jako jedynego miasta w Polsce na wyspach sprawia, że drużyna z tego miasta – Flota – chętnie posługuje się przydomkiem *Wyspiarze*. Inne miasto z województwa zachodniopomorskiego – Szczecin – jest ośrodkiem portowym, w związku z tym piłkarze mającej tam siedzibę Pogoni są nazywani *Portowcami*.

W środę kibice Cracovii oczekiwać będą na wielki cud, jakim niewątpliwie będzie ewentualna wygrana Pasów nad **Podbeskidziem Bielsko-Biała**. (PN 14/2012, s. 47)

Pietrasiak zatem jest czysty, ale wyniku meczu z Lechem nikt **Góralom** niestety nie anuluje. (PN 49/2012, s. 10)

Legia, grając słabo, zrewanżowała się **Góralom** za jesienną porażkę. (PN 11/2012, s. 38)

Aktualny lider Scottish Premier League Celtic Glasgow pokonał na trudnym terenie **Inverness CT** 2:0. (PN 6/2012, s. 42)

Łukasz Załuska spędził cały mecz z **Góralami** na ławce, zaś Paweł Brożek nie znalazł się w kadrze meczowej. (PN 6/2012, s. 42)

Po rundzie jesiennej na miejscach premiowanych awansem są jednak drużyny, które nigdy nie grały w ekstraklasie **– Flota Świnoujście** i Termalica Bruk-Bet Nieciecza. (PN 49/2012, s. 44)

To jasno wskazuje, że mimo dobrych wyników większość ekspertów **Wyspiarzy** nadal nie traktuje poważnie i nie widzi ich w gronie kandydatów do awansu. (PN 49/2012, s. 44)

Liderująca **Pogoń Szczecin** podejmie u siebie Piasta Gliwice. (PN 11/2012, s. 40)

Ten mecz powinien pokazać, czy zima nie wybiła z rytmu **Portowców**. (PN 11/2012, s. 40)

Rozwój przemysłu węglowego na obszarze Doniecka znalazł swoje odzwierciedlenie w nieoficjalnej nazwie Szachtara – *Górnicy*. Tradycje farmaceutyczne w Leverkusen sprawiły, że tamtejszy klub – Bayer – chętnie nazywa się *Aptekarzami*. Także w polskich nazwach odnajdujemy podobne konotacje – znajdująca się w Płocku rafineria ropy naftowej wpłynęła na nadanie Wiśle przydomka *Nafciarze*, z kolei przemysł wydobywczy i przetwórczy rud miedzi w Lubinie oddziałał na powstanie nazwy *miedziowi* na określenie graczy Zagłębia.

Na nic zdały się tłumaczenia, że chodzi o stadion na Konwiktorskiej, mecz piłkarski i kilka tysięcy zmarzniętych ludzi, w tym kilkunastu skautów, między innymi z Borussii Dortmund, Bayernu Monachium, **Bayeru Leverkusen**, Anderlechtu Bruksela, Lille, Olympique Marsylii, podobno też z Manchesteru United i Interu Mediolan. (PN 47/2012, s. 41)

Jeśli **Aptekarze** unikną niespodziewanych wahań formy, z tym, co reprezentują dzisiaj, mogą myśleć o miejscu w przyszłorocznej Lidze Mistrzów. (PN 50/2012, s. 26)

Dobrze idzie **Szachtarowi Donieck**, który ma już cztery punkty, a w ostatniej serii uzyskał prestiżowy remis w Turynie z Juventusem. (PN 41/2012, s. 34)

Podobno właściciele Szachtara Rinat Achmetow i Chelsea Roman Abramowicz dobrze się znają, więc **Górnicy** z Doniecka na pewno postawią twarde warunki mistrzowi Włoch. (PN 48/2012, s. 32)

Coraz lepiej zespół Skorży radzi sobie również w rozgrywkach ekstraklasy, gdyby nie zaległy mecz z **Zagłębiem Lubin**, prawdopodobnie byłby dziś liderem ligowych zmagań. (PN 44/2011, s. 47)

– Nie porównywałbym jednak ligowej rywalizacji z pucharem, tym bardziej, że zespół **miedziowych** budowany jest już od trzech sezonów – podkreśla Stoki. (PN 41/2012, s. 22)

Wisła Płock po raz kolejny wygrała mecz różnicą jednej bramki. (PN 41/2012, s. 45)

Nafciarze grali perfekcyjnie w defensywie i do bólu skutecznie w ofensywie (dziewięć minimalnych zwycięstw). (PN 48/2012, s. 45)

Odwołanie do historycznej nazwy Lecha Poznań – Klub Sportowy Kolejowego Przysposobienia Wojskowego Poznań Dworzec, a później Kolejowy Klub Sportowy[11] – znajdujemy w przydomku *Kolejorz* oraz jego sporadycznie notowanej wersji w liczbie mnogiej. Uwypukleniu związku poznańskiego klubu

[11] Por. historia klubu na oficjalnej stronie internetowej: http://www.lechpoznan.pl/od,1922,roku,do,dzis, [dostęp 06.05.2014].

z regionem służy utworzenie nazwy zgodnie z cechą dialektu wielkopolskiego, jaką jest podwyższenie artykulacji – głoska *a* ulega ścieśnieniu do *o*.

7 – Tyle meczów na osiem rozegranych na wyjeździe wygrał w tym sezonie **Lech Poznań**. (PN 50/2012, s. 8)

Natomiast z Michniewiczem do niedzieli także (jeszcze?) nikt z Poznania się nie kontaktował, choć podobno Rutkowski pozbył się uprzedzeń z przeszłości do szkoleniowca, który był przed siedmiu laty największym ulubieńcem fanów **Kolejorza.** (PN 9/2012, s. 2)

Wrzucili **Kolejorzom** trójkę, a przecież mogli jeszcze dobić gospodarzy. (PN 49/2012, s. 2)

Zaprezentowana analiza pokazuje, że mechanizm powstawania przydomków sprowadza się do wykorzystywania odwołań do herbów, elementów umieszczonych w godłach, barw klubowych czy narodowych, kroju i koloru koszulek, w których występują zawodnicy, specyficznych cech geograficznych, przemysłowych czy historycznych regionu, w którym siedzibę ma klub.

Ważnym czynnikiem powodującym wzmożone pojawianie się omawianych struktur są względy stylistyczne. Wymienne stosowanie nazw oficjalnych i przydomków pozwala urozmaicić tekst i wyeliminować powtórzenia. Alternatywnym określeniom stawia się także zadania ornamentacyjne, zastępniki nazw własnych pełnią niejednokrotnie funkcję estetyczną. Jak argumentuje M. Koper: *Ciekawą osobliwością z zakresu onomastyki sportowej jest częste zastępowanie przez sprawozdawców nazwy państwa, imienia i nazwiska piłkarza określeniem charakteryzującym. Zjawisko pronominacji to jedna z manier sprawozdawczych, mająca za zadanie urozmaicić i uatrakcyjnić przekaz telewizyjny. (...) Peryfrastyczność określeń opartych na metaforze i metonimii spełnia w tym wypadku funkcję ornamentacyjno-estetyczną* [Koper 2003, s. 59]. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, że określenia charakteryzujące służyć mogą hiperbolizacji wypowiedzi [por. Koper 2009, s. 72]. W posługiwaniu się alternatywnymi nazwami uwidacznia się także funkcja identyfikacyjna. Za pomocą nieformalnych sformułowań uwypukla się tożsamość grupy społecznej – wszak nie dla wszystkich zrozumiałe będą przydomki klubowe czy reprezentacyjne, a dopiero ten, kto będzie je umiał właściwie deszyfrować, może być traktowany jak *swój*. Taki zabieg służy więc podkreślaniu opozycji *my – oni*. Istotną rolę odgrywają także te alternatywne nazwy, które przywołują cechy immanentnie związane z jakimś regionem. Przydomki te umożliwiają zacieśnianie lokalnych więzi, pozwalają zatem jeszcze mocniej identyfikować organizacje sportowe z obszarem, na którym funkcjonują. Głównym zadaniem odpowiedników nazw właściwych jest nie nazywanie, lecz akcentowanie pewnych zjawisk oraz eksponowanie konkretnych cech.

Bibliografia

Guzek K. J., 2011, *>Tre Kronor< herb mniejszy Królestwa Szwecji. Geneza – wzór – funkcja*, Zduny, http://www.lowicz.eu/docs/tre_kronor_4.pdf.

Jaszczuk T., *Młot na Kanarki, czyli o przydomkach*, http://krotkapilka.pl/artykul,mlot_na_kanarki_czyli_o_przydomkach,1541.

Kasprzyk P., *Jakie historie kryją przydomki uczestników mundialu*, http://historia-news.pl/ciekawostki/82-jakie-historie-kryj-przydomki-uczestnikow-mundialu.html.

Koper M., 2003, *„Poezja futbolu". Kilka uwag o języku sprawozdawców sportowych* [w:] *Język polski. Współczesność. Historia*, t. 4, W. Książek-Bryłowa, H. Duda (red.), Lublin, s. 51–62.

Koper M., 2009, *Emocje w języku sprawozdawców sportowych* [w:] *Rejestr emocjonalny języka*, K. Wojtczuk, V. Machnicka (red.), Siedlce, s. 67–76.

Koper M., 2012, *Peryfrazy w języku komentatorów sportowych*, „Roczniki Humanistyczne", nr 6, s. 113–122.

Koper M., 2013, *„Turku, kończ ten mecz!". O mówionej odmianie języka dziennikarzy sportowych raz jeszcze* [w:] *Sport w mediach*, M. Jarosz, P. Drzewiecki i P. Płatek (red.), Warszawa, s. 284–298.

Program Orange Ekstraklasy „Ełkaesiak", 07.04.2007 r., s. 5.

Wirkowska K., *Przydomki drużyn piłkarskich*, http://redlog.pl/2008/03/12/przydomki-druzyn-pilkarskich/.

http://www.kanonierzy.com/section_id-18_historia_herbu.shtml, [dostęp 05.05.2014].

http://www.lechpoznan.pl/od,1922,roku,do,dzis, [dostęp 06.05.2014].

http://www.lkslodz.pl/pilka,fan-zone,lks-maskotka, [dostęp 05.05.2014].

http://www.realmadrid.pl/index.php?co=symbole&dzial=herb, [dostęp 05.05.2014].

http://www.realmadryt.net.pl/herb_klubu.php, [dostęp 05.05.2014].

Joanna Duda
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.17

WYBÓR ŁODZI JAKO MIASTA AKADEMICKIEGO PRZEZ STUDENTÓW ZAGRANICZNYCH W RAMACH PROGRAMU ERASMUS+

Słowa kluczowe: Erasmus+, mobilność studentów, Łódź

1. Wprowadzenie

Nazwa *Erasmus* wiąże swe korzenie z imieniem holenderskiego filozofa i teologa Erazma z Rotterdamu. Głównym założeniem programu jest zatem, podobnie jak w przypadku renesansowego humanisty, kształcenie i zdobywanie wiedzy w wielu uczelniach w różnych krajach Europy. Nazwa jest też skrótem od European Community Action Scheme for The Mobility of University Students. Erasmus+ wszedł w życie 1 stycznia 2014 roku, zastępując tym samym inne podobne projekty, jak np. „Uczenie się przez całe życie" (wraz z jego sektorowymi składowymi – Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius i Grundtvig), akcję „Jean Monnet", program „Młodzież w działaniu", a także m.in. „Erasmus Mundus" i „Tempus". Nowy program promuje przede wszystkim edukację formalną i pozaformalną (podjęcie studiów, możliwość staży, praktyk czy wolontariat), służącą rozwojowi umiejętności uczniów, studentów i pracowników naukowych. Istotnym aspektem jest również podkreślenie współpracy międzysektorowej i wzmacnianie synchronizacji pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Nie należy także zapominać o działaniach w obrębie sportu; wszelkie inicjatywy związane z promowaniem zwalczania przemocy, dopingu i dyskryminacji mogą liczyć na dofinansowanie z budżetu Erasmus+ [http://erasmusplus.org.pl/o-programie/].

W nowym programie mogą uczestniczyć obywatele 28 państw członkowskich Unii Europejskiej, państwa EFTA/EOG (Islandia, Liechtenstein, Norwegia) oraz

państwa kandydujące do UE (Turcja, Była Jugosłowiańska Republika Macedonii)[1]. O wyjazd w ramach Erasmus+ kandydaci mogą ubiegać się w swojej macierzystej uczelni. Ta z kolei samodzielnie prowadzi rekrutację i ocenę kandydatów, organizuje wyjazdy i wypłaca stypendia osobom zakwalifikowanym [http:/ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf].

2. Pytania badawcze i cel badania

Odpowiedź na poprawnie sformułowane pytanie badawcze powinna być możliwa w toku procedury badawczej, zatem wiąże się ściśle z postawionymi przez badacza celami. Cele z kolei definiują, jakiego typu wiedza jest przedmiotem badania. Na tej podstawie możemy uznać, iż to rodzaj wiedzy, jaką chcemy zdobyć, determinuje sposób definiowania pytań badawczych. Blaikie [2009, s. 59] klasyfikuje pytania badawcze jako elementy jednej z trzech grup:

- pytania **„co?”** (celem jest opis);
- pytania **„dlaczego?”** (wyjaśnianie i zrozumienie badanego zjawiska);
- pytania **„jak?”** (celem tych pytań jest wprowadzenie zmiany w rzeczywistość społeczną/organizacyjną/biznesową).

W niniejszym badaniu odwołam się do pytania „dlaczego”, gdyż nadrzędnym celem przeprowadzonych badań będzie próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego studenci zagraniczni biorący udział w programie Erasmus+ zdecydowali się na wybór Łodzi jako miejsca, w którym podejmą kontynuację dotychczasowej nauki.

3. Grupa badawcza i metoda badania

Grupę badawczą stanowią studenci programu Erasmus+, którzy przyjechali do Łodzi we wrześniu w roku akademickim 2014/2015, by tutaj kontynuować swą naukę. Jest to grupa licząca dwadzieścia osób[2] pochodzących z różnych krajów Europy: Hiszpanii, Niemiec, Francji, Belgii, Grecji czy Słowacji.

W prezentowanym badaniu grupa badawcza charakteryzowała się znaczącymi rozbieżnościami w zakresie ogólnej znajomości języka angielskiego. Żaden z respondentów nie znał języka polskiego w stopniu umożliwiającym komunikację, dlatego też postanowiono o doborze paradygmatu mieszanego, zatem połączenia narzędzi ilościowych z jakościowymi, i zdecydowano o wyborze techniki wywiadu swobodnego uzupełnionego o ankiety wykorzystujące psychometryczną

[1] Warto nadmienić, iż udział Turcji i Byłej Jugosłowiańskiej Republiki Macedonii jest możliwy jedynie poprzez podpisanie protokołu ustaleń pomiędzy Komisją a właściwymi organami każdego z tych państw.

[2] Podana liczba jest liczbą osób biorących udział w badaniu.

skalę Likerta. Wywiad swobodny to *interakcja między prowadzącym a respondentem* [Babbie 2013, s. 369], której szczególną cechą zdają się luźno sformułowane tematy i ich szerokie omawianie z respondentem; wywiad jest zbliżony do naturalnej i szczerej formy konwersacji. Istotnym aspektem wybranej metody jest fakt, iż badacz ma jedynie ogólny plan działania, który może dowolnie modyfikować ze względu na dynamikę zaistniałej sytuacji. W ten sposób może odnieść się w adekwatny sposób do poglądów respondenta, ujawniających się w toku konwersacji [Babbie 2013, s. 343]. Zgodnie z triangulacją metodologiczną opisane powyżej narzędzia badawcze zwiększą wiarygodność i precyzyjność zebranych danych.

4. Wyniki

Badanie zostało przeprowadzone w Łodzi tuż po przyjeździe erasmusów. Wzięło w nim udział dwadzieścia osób, w tym dwunastu mężczyzn i osiem kobiet. W gronie respondentów znalazło się sześcioro Hiszpanów, czworo Francuzów, troje Niemców i Greków, a także po dwoje respondentów z Belgii i Słowacji. Każdy uczestnik wypełnił ankietę, której dopełnieniem była rozmowa z badaczem. Uczestnicy mieli wskazać powód, dla którego wybrali Łódź jako miasto dalszej edukacji. Do wyboru w ankiecie mieli jedną z możliwych odpowiedzi: 1. opinie o studiowaniu w Łodzi dostępne online, 2. opinie znajomych uczestniczących w programie i będących w Łodzi, 3. koszt życia, 4. lokalizacja miasta, 5. Łódź jako jedyne miasto w Polsce, z którym dany uniwersytet (macierzysta uczelnia erasmusa) ma podpisaną umowę.

Poniższa tabela przedstawia procent wskazań respondentów dla każdej odpowiedzi:

Tab. 1. Powody wyboru Łodzi jako miasta studiów w ramach Erasmus+

Możliwe odpowiedzi	Procent wskazań
1	5%
2	70%
3	15%
4	0%
5	10%

Źródło: oprac. własne

Na podstawie danych zawartych w tabeli możemy zauważyć, iż znacząca większość badanych kierowała się opinią swojego środowiska lokalnego, a zatem osób, które zna i od których mogła uzyskać wiarygodne informacje na temat Łodzi. Kolejnym powodem wyboru danego miasta okazały się koszty związane z zakwaterowaniem i życiem; należy tutaj zaznaczyć, iż wszystkie wymienione osoby przybyły do Polski z krajów, w których obowiązującą walutą jest euro. Następnym czynnikiem była – według ankietowanych – umowa podpisana po-

między uczelniami, w jej wyniku ci, którzy wskazali Polskę, trafili do Łodzi jako jedynego miasta, z którym dana uczelnia była w układzie partnerskim. Jedna osoba odwołała się do wiedzy zaczerpniętej z materiałów online traktujących o Łodzi. Żaden respondent nie wybrał odpowiedzi 4. mówiącej o dogodnej lokalizacji miasta.

Jak zaznaczono we wstępie, wywiad swobodny stanowił rozbudowaną wersję ankiety, w której badacz próbował zweryfikować uzyskane odpowiedzi i uzupełnić je o komentarz osoby badanej. Respondenci powołujący się na informacje od osób z ich bliskiego otoczenia często wspominali, iż będą mogli wykorzystać doświadczenia zebrane przez ich poprzedników. Mówili, że skoro znają specyfikę miasta, łatwiej i przyjemniej będzie im się studiowało. Osoby te podkreślały również, iż informacje o Łodzi pochodzące od „zaufanego źródła" są sprawdzone i zweryfikowane, a więc w momencie przyjazdu nie będą rozczarowani tym, co zastaną. Badani wskazujący na koszt życia odnosili się przede wszystkim do polskiej waluty (złotego), następnie porównywali Łódź do takich ośrodków akademickich jak Warszawa czy Kraków. Erasmusi twierdzili, iż w przeciwieństwie do Łodzi obydwa wspomniane ośrodki są im znane ze względu na wiele kampanii promocyjnych. Wyrażali również nadzieję, iż dzięki swojemu pobytowi w nieznanym im dotąd miejscu będą mieli szansę na lepsze poznanie Polski. Respondenci wskazujący na umowy międzyuczelniane podkreślali chęć wyboru Polski jako państwa docelowego, od samego początku byli świadomi faktu, iż ich uczelnia współpracuje jedynie z Łodzią jako miastem partnerskim. Osoba, która jako jedyna zaznaczyła odpowiedź o wyszukaniu miasta w internecie i na podstawie informacji tam zawartych zdecydowała się na przyjazd do Polski, stwierdziła, iż zawsze korzysta z tego medium. Określiła je jako „pomoc obiektywną". Na pytanie o brak wyboru opcji związanej z lokalizacją Łodzi badani zwykle przytaczali odległość pomiędzy własnym państwem a Polską, tłumacząc przy tym, iż przy samym wyborze Polski odległość pomiędzy różnymi jej miastami nie ma dla nich większego znaczenia.

5. Wady badania

Ze względu na fakt, iż badanie zostało przeprowadzone w pierwszych tygodniach września 2014 roku, wzięła w nim udział ograniczona liczba erasmusów. Nie można więc wykluczyć, iż gdyby miało ono miejsce np. miesiąc później, kiedy prawdopodobnie wszyscy byliby już w Łodzi, wyniki byłyby inne. Ponadto w badaniu nie uwzględniono wielu czynników mogących wpłynąć na uzyskane rezultaty, np. poziomu motywacji studentów zagranicznych do nauki języka polskiego, osobistych preferencji dotyczących wyboru miasta akademickiego itp.

6. Zakończenie

Wyniki badania wyraźnie pokazują tendencję studentów zagranicznych do kierowania się radami i sugestiami środowiska lokalnego. Ich zdanie zdaje się mieć decydujący wpływ na wybór docelowego miejsca pobytu danego uczestnika programu Erasmus+. Innymi ważnymi czynnikami z punktu widzenia osób przyjeżdżających do Łodzi były koszty finansowe, umowy międzyuczelniane oraz informacje na temat miasta dostępne w sieci.

W dobie mobilności, szybszego i łatwiejszego dostępu do informacji czy międzynarodowego handlu wymiany międzyuczelniane pozostają tematem otwartym. Dlatego też istotne wydaje się poświęcenie tej kwestii większej uwagi i poddanie jej dalszym badaniom.

Bibliografia

Babbie E., 2013, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa.

Blaikie N., 2009, *Approaches to Social Inquiry*, Cambridge.

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf, [dostęp 20.09.2014].

http://erasmusplus.org.pl/o-programie, [dostęp 20.09.2014].

Dorota Gonigroszek
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.18

WKŁAD TŁUMACZY TEKSTÓW LITERACKICH W POPULARYZACJĘ POLSKIEJ KULTURY

Słowa kluczowe: tłumacz, przekład literacki (artystyczny), kultura, Anders Bodegård, Karl Dedecius, Rozka Štefan

Wstęp

Ostatnio ukazało się wiele cennych prac naukowych dotyczących przekładu. Ich autorzy skupiają się głównie na strategiach stosowanych przez tłumaczy, procesie dokonywania przekładu oraz pojęciu ekwiwalencji. Bardzo rzadko tematem rozpraw naukowych jest tłumacz jako osoba interpretująca tekst, często jest nim pisarz – autor własnych utworów, człowiek obarczony osobistym bagażem doświadczeń, żyjący w konkretnej rzeczywistości materialnej i kulturowej. Tłumacz wykonuje pracę zakulisową. Jego „obecność" zauważamy w tekście jedynie pośrednio, na przykład porównując język oryginału i tłumaczenia. Odbiorca dzieła literackiego, przeciętny czytelnik zwykle nawet nie jest świadomy faktu, kto dany utwór przetłumaczył.

Z niewiadomych przyczyn jak dotąd żaden badacz literatury czy przekładoznawca nie podjął się opracowania leksykonu czy encyklopedii tłumaczy, uwzględniających osiągnięcia konkretnych osób, a także biografie tych postaci. Taka pozycja nie jest mi znana mimo długotrwałych poszukiwań na rynku księgarskim. Informacje ujęte w obszernie opracowanych hasłach encyklopedycznych stanowiłyby nieocenioną pomoc dla tych, którzy w swej pracy badawczej zajmują się krytyką przekładu. Wiedza dotycząca tłumacza, jego życia, własnej twórczości, stylu itp. pozwoliłaby wyjaśnić przyczyny przyjęcia konkretnych strategii, które niestety często wypaczają sens dzieła, oddalając czytelnika od zamierzonego przesłania oryginału.

Z drugiej strony, dobry tłumacz odgrywa kluczową rolę w procesie integracji kulturowej, umożliwiając odbiorcy poznanie utworów literatury światowej. To właśnie tłumaczom zawdzięczamy tylu polskich laureatów Nagrody Nobla w dziedzinie literatury, których utwory pozostawione w oryginale byłyby znane jedynie w kraju. Osoby te – popularyzatorzy polskiej kultury – zasługują na uwagę. W niniejszym artykule przedstawiono jedynie trzy sylwetki tłumaczy, których wkład w popularyzowanie kultury polskiej jest niezaprzeczalny. Wybór tychże osób nie był motywowany subiektywną oceną autorki. W znacznym stopniu zależał natomiast od dostępności prac naukowych dotyczących poszczególnych tłumaczy.

1. Kilka spojrzeń na rolę tłumacza

Jak trafnie zauważa Kaczorowska [2011, s. 5], tłumaczami tekstów literackich byli i są w większości pisarze i poeci tworzący własne utwory (jak choćby Kochanowski, Naruszewicz, Krasicki, Norwid, Leśmian, Tuwim, Miłosz, Barańczak – z grona jedynie polskich autorów). Z oczywistych względów przekład tekstu literackiego wymaga czegoś więcej niż jedynie doskonałej znajomości języka obcego. Dlatego też literaturę piękną przekładają ci, którzy posiadają rzadki dar posługiwania się językiem ojczystym w sposób szczególny, cechujący się lekkością przekazu, erudycją oraz bogactwem form językowych. Niestety bardzo często tłumacze-literaci, pozostając niewolnikami własnego stylu, spłycają lub całkowicie zniekształcają sens oryginału. Tabakowska, zajmując się „obecnością tłumacza w tekście", pisze: *Tłumacz nieuchronnie zostawia po sobie ślady w każdym tłumaczonym tekście, po pierwsze dlatego, że tłumaczy nie „tekst", lecz swoją „interpretację tekstu", co jest skutkiem istnienia w tekście ingardenowskich miejsc niedookreślenia. Po drugie zaś, tłumacz nieuchronnie stosuje swój własny „filtr". (...) Krótko mówiąc, tłumacz dopasowuje swój przekład do projektowanego (wirtualnego) czytelnika* [Tabakowska 2008, s. 504]. Te „ślady" pozostawione przez tłumacza mogą przyjmować formę błędów, autocenzury, a także nieuniknionych zmian wprowadzonych na poziomie leksyki i struktur gramatycznych użytych w tekście, wymuszonych różnicami między systemami języków oryginału i przekładu. Poza tym każda epoka literacka „pozostawia po sobie ślady" (mody językowe, konwencje, debaty światopoglądowe), do pewnego stopnia wpływające na styl tłumacza [Brzozowski 2000, s. 21].

Według Tabakowskiej rolą tłumacza powinno być przeniesienie sensu oryginalnego dzieła w sposób „nieinwazyjny". Tłumacz powinien być postacią przezroczystą, pozostającą w ukryciu. Trudno odmówić słuszności temu poglądowi. Jednak neutralność tłumacza pozostaje często iluzją, i to z bardzo oczywistych względów [por. Valles 2012]. Tłumacz, jak każdy z nas, jest przede wszystkim człowiekiem posiadającym indywidualne cechy charakteru, możliwości percep-

cyjne, doświadczenia życiowe oraz wiedzę o otaczającej nas rzeczywistości. Interpretuje on sens utworu w określony sposób, a także cechuje go nieunikniony stosunek emocjonalny do samego autora, utworu i kultury kraju, w którym on powstał. Linke, pisząc o roli tłumacza, określa go mianem „wtórnego konceptualizatora" („a secondary conceptualiser"). Jak zauważa badaczka:

> (…) it is postulated that language symbolically reflects our view of reality that seems to be of primary importance to the translator, whose role can be defined, using the cognitive terminology, as that of a secondary conceptualiser. However, the object of perception in this case is not reality but a textual world which evokes in the translator's mind an image already conceptualized by the ST author [Linke 2008, s. 128–9].
>
> (...) twierdzi się, że język w sposób symboliczny odzwierciedla naszą wizję rzeczywistości, która zdaje się być czymś bardzo ważnym dla tłumacza, a którego możemy nazwać, używając terminologii kognitywnej, wtórnym konceptualizatorem. Jakkolwiek w tym przypadku przedmiotem percepcji jest świat tekstu, który wywołuje w umyśle tłumacza wyobrażenia wynikające z uprzednich konceptualizacji jego autora (tłum. D. Gonigroszek).

Na zakończenie wreszcie warto wspomnieć o dość kontrowersyjnym podejściu do funkcji tłumacza i istoty przekładu. Górski [2005] zastanawia się, czy przekład nie jest przypadkiem jakąś formą plagiatu, a tłumacz osobą przywłaszczającą sobie cudze autorstwo. Choć opinia ta wydaje się mocno przesadzona, to argumentacji autora opartej o przepisy prawa nie można pominąć w niniejszych rozważaniach. *Proces tłumaczenia* (…) *w najogólniejszym ujęciu, opiera się w swoich założeniach na skonstruowaniu komunikatu obcojęzycznego w oparciu o komunikat już istniejący, zwerbalizowany i posiadający swojego pierwotnego nadawcę* – wyjaśnia Górski [2005, s. 197], przytaczając następnie konkretne akty prawne i wyroki sądów.

2. Kultura – literatura – tłumacz

Jak już wspomniano we wstępie, badacze zajmujący się przekładem zwykle pomijają osobę tłumacza jako człowieka istniejącego gdzieś realnie poza tłumaczonym tekstem. Pewnie dlatego też brak opracowań przedstawiających sylwetki tłumaczy. Rzadko też podkreśla się wkład tłumaczy w propagowanie kultury.

Według internetowej wersji *Słownika języka polskiego PWN* kultura to *materialna i umysłowa działalność społeczeństw oraz jej wytwory*, a zatem przede wszystkim literatura, sztuka, teatr, film itp. Sierotwiński [1986, s. 126] wprowadza dodatkowo pojęcie kultury literackiej, podając następującą definicję: *kultura literacka – w sensie społecznym całość historycznego dorobku literackiego (narodu, środowiska) oraz wszystkie istniejące w danym czasie instytucje słu-*

żące życiu literackiemu, poziom ich działalności, stan czytelnictwa itp.; w odniesieniu do osoby – znajomość literatury i wyrobienie smaku, znawstwo. Jak twierdzi wspomniany autor *Słownika terminów literackich*, pojęciem *literatura* dawniej określano całe piśmiennictwo, a od XIX wieku jedynie piśmiennictwo artystyczne, to znaczy literaturę piękną [Sierotwiński 1986]. Rolą literatury i jej umiejscowieniem w kulturze, a także znaczeniem dla społeczeństwa zajmował się również Wolfgang Iser, którego znamienne słowa brzmią: *Literature has always been regarded as „evidence" of something, ranging from the poet's life to a mirror reflection of society* [Iser 1991, s. x] (*Literatura od zawsze była uważana za dowód na coś, począwszy od życia poety, a skończywszy na lustrzanym odbiciu społeczeństwa*. tłum. D. Gonigroszek).

Jak łatwo zauważyć, w opinii językoznawców, literaturoznawców, antropologów, a także przedstawicieli innych humanistycznych dyscyplin naukowych literatura jest integralnym elementem kultury każdego z piśmiennych narodów. Przekładając literaturę, tłumacz integruje kultury, spaja je, przybliża, ukazuje to, co podobne i pokrewne, oraz pomaga uwypuklić to, co odmienne. Tokarz [2011] traktuje przekład jako dialog międzykulturowy, podkreślając jednocześnie rolę tłumacza jako osoby pośredniczącej we wzajemnym zrozumieniu różnych kultur:

> Język docelowy odwzorowuje mentalnie, podobnie jak język wyjściowy, kategorie postrzeżeniowe, różne dla zbiorowości posługujących się tymi językami. Mimo oczywistych różnic mentalnych między językami, istnieje potrzeba przekładu i chęć wzajemnego porozumienia, czyli rozmowy wynikającej z fascynacji obcością, przy jednoczesnym podkreśleniu własnej odrębności. Dlatego w dobrym tłumaczeniu chodzi nie tylko o równoznaczność, lecz o zachowanie dynamiki kulturowej, wypływającej z interakcji odmiennych konceptualizacji językowych dostępnego i obcego doświadczenia [Tokarz 2011, s. 16].

Nierzadko zdarza się, że tłumaczenie dzieła literackiego jest jedyną szansą na jego zaistnienie, a jednocześnie przekazanie światu bolesnej prawdy o kulturze, w której przyszło autorowi żyć. Przykładem mogą być *Szatańskie wersety* Rushdiego czy *Kwiat pustyni* autorstwa Dirie przełożone na dziesiątki języków. Nieco podobna sytuacja miała miejsce w powojennej Polsce, gdy z powodu cenzury nie można było wydawać wielu cennych utworów, które zostały uznane za ideologicznie sprzeczne z narzuconym, obowiązującym tokiem myślenia. Czytelnicy, głównie z krajów zachodnich, poznali ich treść dzięki tłumaczeniom oryginałów, często nielegalnie przemycanych za granicę. Poza tym, jak już wspomniano we wstępie, dzięki doskonale wykonanym tłumaczeniom polscy pisarze zostali uhonorowani Nagrodą Nobla.

3. Tłumacze – popularyzatorzy polskiej kultury

W niniejszej części artykułu przedstawiono sylwetki jedynie trojga tłumaczy, których ze względu na zakres dorobku można uznać za popularyzatorów polskiej kultury za granicami kraju. Co należy podkreślić, nie jest łatwo dotrzeć do wiarygodnych źródeł dotyczących faktów z życia tych postaci. Dlatego też ta część artykułu powstała głównie w oparciu o informacje zamieszczone na stronach internetowych uniwersytetów, autoryzowane wywiady oraz artykuły prasowe. Zauważalny brak typowych opracowań naukowych przedstawiających sylwetki tłumaczy – popularyzatorów polskiej kultury – stanowi pewną sugestię dla przekładoznawców – taka praca powinna się pojawić i być może powstanie, stanowiąc kontynuację tematyki tu podjętej.

3.1. Karl Dedecius

Karl Dedecius urodził się w maju 1921 roku w Łodzi w spolonizowanej rodzinie niemieckiej. Uczęszczał do łódzkiego gimnazjum, a następnie Liceum imienia S. Żeromskiego, szkoły, której budynek mieści się obecnie przy ulicy Roosevelta. Dedecius wspomina swoje dzieciństwo spędzone w Polsce jako czas beztroski i niewinności [Dedecius 2008].

Po wybuchu II wojny światowej rodzice Dedeciusa podpisali Volkslistę, co sprawiło, iż ich syn został wcielony do Wehrmachtu. W 1943 roku dostał się do niewoli radzieckiej, pojmany pod Stalingradem. Dopiero w 1949 roku, już po zakończeniu wojny, został uwolniony. Jak podaje Lawaty [2013], psychicznie wyczerpany doświadczeniami wojennymi i obozowymi Dedecius poszukiwał ukojenia w życiu rodzinnym. Dużo też czytał, w szczególności literaturę polską, rosyjską i niemiecką, co pozwalało mu odzyskać spokój ducha.

W 1952 roku udało mu się przedostać z Niemieckiej Republiki Demokratycznej do Republiki Federalnej Niemiec, gdzie tak naprawdę rozpoczął swoją działalność na rzecz krzewienia tolerancji wobec innych kultur. Pisał eseje, udzielał wywiadów, pracował jako wykładowca szkół wyższych, organizował spotkania autorskie, jednak co ciekawe, jedną z pierwszych podjętych przez niego prac zarobkowych była posada agenta ubezpieczeniowego we frankfurckim towarzystwie ubezpieczeniowym Allianz. Już w tym okresie hobbystycznie zajmował się przekładem, a następnie teorią translacji, czego owocem był *Notatnik tłumacza*, w którym autor omówił rożne koncepcje teoretyczne dotyczące przekładu[1].

Dedecius nie czuje się ani Polakiem, ani Niemcem, jak sam podkreśla, jest Europejczykiem, co dosadnie wyraził w autobiografii *Europejczyk z Łodzi*. Doskonale zdawał sobie sprawę z tego, że wszystkie konflikty międzynarodowe

[1] www.kul.pl, [dostęp 30.11.2014].

mają u swych podstaw brak zrozumienia międzykulturowego. Według niego brak otwartości na obce kultury, a także nieuzasadniona nienawiść i pogarda wobec inności były głównymi przyczynami niemieckiej agresji na Polskę i inne narody. Dedecius wiedział także, iż jako Niemiec, a tym bardziej jako były żołnierz Wehrmachtu, musi odzyskać zaufanie Polaków, co nie było łatwe, zwłaszcza w okresie powojennym. Przy różnych okazjach – obronach prac doktorskich, spotkaniach ze studentami, wykładach – próbował popularyzować polską kulturę, czytał i interpretował polskich pisarzy i poetów.

Dedecius jest współzałożycielem Niemieckiego Instytutu Kultury Polskiej, a także redaktorem 50-tomowej Biblioteki Polskiej (*Polnische Bibliothek*), obejmującej dzieła polskich pisarzy tworzących w różnych epokach literackich. Sam tłumaczył utwory Mickiewicza, Miłosza, Szymborskiej, Różewicza, Leca, Herberta oraz Wojtyły. Za zasługi na rzecz promocji polskiej kultury i krzewienie idei tolerancji przyznano mu liczne odznaczenia, w tym Order Orła Białego oraz Krzyż Komandorski Orderu Zasługi Rzeczypospolitej Polskiej.

Od 2003 roku polscy tłumacze literatury niemieckiej oraz niemieccy tłumacze literatury polskiej corocznie odznaczani są nagrodą imienia Karla Dedeciusa.

Dedecius nie tylko tłumaczył, ale także publikował własne utwory, między innymi kilkanaście tomów esejów, w których skupiał się przede wszystkim na problemie *doświadczania obcej kultury* [Lawaty 2013, s. 13]. Wydał też antologię poezji rosyjskiej – *Moja Rosja w poezji.*

Co znamienne, Dedecius wielokrotnie podkreśla znaczenie używanego języka i konieczność odpowiedzialności za własne słowa. Jest autorem *Słownika pokoju*, którego celem było oczyszczenie języka niemieckiego z wyrażeń przywołujących pojęcia obrazy i przemocy. Jego wielokrotnie powtarzany apel o rozważne użycie języka, a także pragnienie prowadzenia dialogu na poziomie komunikacji interpersonalnej i międzynarodowej są doskonale wyrażone w poniżej przytoczonych słowach:

> Nasze życie na tym świecie – od biblijnych początków Adama i Ewy – nie jest nastawione na samotność. Stworzenie człowieka stanowiło początek, ale nie wypełnienie Bożego konceptu. Wypełnieniem było stworzenie drugiego człowieka różniącego się charakterem. Tak dopiero rozpoczyna się ród ludzki.
>
> Życie jest partnerstwem, zaś partnerstwo zakłada dialog, nie monolog prowadzony obok siebie, ponad sobą lub przeciwko sobie, lecz mówienie z sobą i do siebie. I pomimo 60 lat pokoju tak naprawdę jeszcze go nie odnaleźliśmy – pokoju, który jest w nas i wokół nas. Zdradza to już nasz język.
>
> Nie zapominajmy, że także słowa mogą ranić, zadawać bolesne ciosy, głębokie rany, zmuszać do ucieczki, wypędzać. Słowa niekiedy nawet zabijają [Dedecius 2013, s. 301].

Dla Lawaty'ego Karl Dedecius jest *uosobieniem maksymy polonica leguntur* („należy czytać po polsku") [Lawaty 2013, s. 5].

3.2. Anders Bodegård

Karl Vilhelm Anders Bodegård urodził się w 1944 roku w Växjö (miasto w południowej Szwecji). Jest szwedzkim slawistą, zajmującym się przekładem polskich i francuskich utworów na język szwedzki. Do Polski po raz pierwszy przyjechał w 1967 roku jako uczestnik kursu dla polonistów zorganizowanego przez Uniwersytet Warszawski. Po raz drugi, tym razem na dłużej, Bodegård przybył do Polski w 1981 roku, aby podjąć pracę na Uniwersytecie Jagiellońskim jako lektor języka szwedzkiego. Jak sam wspomina, znalazł się w kraju w okresie dość dla niego ciekawym, w czasie znamiennych przemian społecznych i gospodarczych [elektroniczna wersja *Tygodnika Powszechnego*].

Bodegård przekładał na szwedzki utwory wielu polskich pisarzy i poetów, jak choćby Gombrowicza, Różewicza, Tischnera, Kapuścińskiego, Zagajewskiego, jednak przez wielu kojarzony jest przede wszystkim jako tłumacz Szymborskiej. Sama Wisława Szymborska miała stwierdzić zaraz po usłyszeniu werdyktu Akademii Szwedzkiej, iż to właśnie jemu zawdzięcza Nagrodę Nobla: *Bodegård jest znakomitym tłumaczem i pewnie dzięki niemu tu dziś rozmawiamy. Inaczej w spokoju kończyłabym swój wierszyk* [Bikont, Szczęsna 2012, s. 138]. Bodegård natomiast skromnie wypierał się tej zasługi, przypisując ją innym tłumaczom (członkowie Akademii analizowali też utwory Szymborskiej w tłumaczeniu Barańczaka na język angielski oraz w przekładzie Dedeciusa na niemiecki).

Co ciekawe, Bodegård uważa utwory Gombrowicza i Szymborskiej za najtrudniejsze do przełożenia. O twórczości Szymborskiej pisze: *Gdybym miał powiedzieć coś zwięzłego o wierszach Wisławy Szymborskiej, wybrałbym trzy słowa na „i": iluzja, idiom, ironia. (...) jest ona iluzjonistką: w każdym jej wierszu pojawia się nieoczekiwany, wyciągnięty z kapelusza królik* [Tamże, s. 138].

Co należy podkreślić, literatura i kultura polska obecnie nie cieszą się zbyt wielkim zainteresowaniem wśród Szwedów. Jak stwierdza Bodegård:

> 85 procent tłumaczeń na szwedzki stanowi literatura anglojęzyczna… Na tym tle literatura polska wypada nie najgorzej. Ma się lepiej niż, powiedzmy, czeska. Chciałbym jednak, by było więcej kontaktów, w szczególności między młodymi literatami i wierzę, że takie będą. Ważne, że dziś istnieją możliwości, by nowe pokolenia pozbyły się uprzedzeń. W latach 60. polska sztuka; film, ale też literatura, cieszyły się zainteresowaniem Szwedów [fragment wywiadu zamieszczonego w internetowej wersji *Tygodnika Powszechnego*].

Biorąc pod uwagę fakt braku należytego uznania dla polskiej literatury w Szwecji, należy dodatkowo docenić wkład Bodegårda w propagowanie naszego dziedzictwa kulturowego.

Za promocję kultury i literatury polskiej Bodegård został odznaczony Krzyżem Komandorskim Orderu Zasługi Rzeczypospolitej Polskiej.

3.3. ROZKA ŠTEFAN

Rozka Štefan żyła w latach 1913–2011. Zwana jest ambasadorką polskiej kultury w Słowenii [Tokarz 2011]. Ukończyła studia slawistyczne na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Lublanie, następnie odbyła roczny staż na Uniwersytecie Jagiellońskim (1938/1939). W trakcie wojny osadzona została w obozie koncentracyjnym w Ravensbrück-Barth. To tragiczne doświadczenie niewątpliwie pozostawiło ślad w jej dalszym życiu.

Po zakończeniu II wojny światowej rozpoczęła pracę jako pierwsza lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Lublanie. Była autorką podręczników do nauki języka polskiego, historycznoliterackich przeglądów literatury polskiej, opracowań dotyczących pisarzy oraz prac naukowych na temat kulturowych związków polsko-słoweńskich. Tokarz [2011, s. 7] nazywa Štefan *twórczynią słoweńskiej szkoły przekładu z języka polskiego*.

Jej dorobek translatorski obejmuje między innymi przekłady dzieł polskich romantyków – Mickiewicza oraz Słowackiego. Tłumaczyła także utwory Staffa, Szymborskiej, Tuwima, Hartwig.

Potrafiła wzbudzić w studentach zainteresowanie kulturą polską. *Wraz z wiedzą o kulturze i literaturze przekazywała swym studentom także emocje, wyczucie niuansów semantycznych słowa literackiego, przede wszystkim poetyckiego, oraz rzetelność, ciekawość i cierpliwość, inspirując ich do poszerzania kompetencji kulturowych tłumacza* [Tamże, s. 8].

W 1977 roku Rozka Štefan została nagrodzona Złotym Krzyżem Zasługi za upowszechnianie polskiej kultury w Słowenii.

4. WNIOSKI

Niniejsze opracowanie ma uświadomić czytelnikowi, jak ważną rolę odgrywa tłumacz. Często lekceważony, krytykowany, a nawet oskarżany o plagiat jest ambasadorem obcej kultury w innym, najczęściej własnym kraju. Osoby, których dorobek pokrótce przedstawiono, nie są jedynymi propagatorami polskiej literatury. Nie wymieniono tu chociażby Clare Cavanagh, Pauliny Schulz czy niedawno zmarłego Vaclava Buriana, tłumaczy, którzy także zasługują na ogromne uznanie. Być może artykuł ten stanie się przyczynkiem do powstania szerszego opracowania w sposób naukowy ujmującego sylwetki tych, którym zawdzięczamy krzewienie naszego dorobku kulturowego poza granicami Polski. Obecność takich osób, a także ich zainteresowanie polską kulturą i literaturą są obecnie niezwykle ważne ze względu na pogłębiającą się marginalizację znaczenia Polski na arenie międzynarodowej oraz zauważalną niską samoocenę Polaków, pełnych obaw o przyszłość i zatracających poczucie dumy narodowej.

Bibliografia

Bikont A., Szczęsna J., 2012, *Pamiątkowe rupiecie. Biografia Wisławy Szymborskiej*, Kraków.

Brzozowski J., 2000, *Przekład literacki* [w:] *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*, U. Dąbska-Prokop (red.), Częstochowa, s. 185–191.

Dedecius K., 2008, *Europejczyk z Łodzi*, Kraków.

Dedecius K., 2013, *Szkiełko tłumacza i oko poety. Eseje*, Kraków.

Górski T. P., 2005, *Czy przekład jest plagiatem?* [w:] *Język trzeciego tysiąclecia III. Konteksty przekładowe*, M. Piotrowska (red.), Kraków, s. 197–204.

Iser V., 1991., *The Fictive and Imaginary: Charting Literary Anthropology*, London.

Kaczorowska M., 2009, *Przekład jako kontynuacja twórczości własnej*, Kraków.

Lawaty A., 2013, Wstęp do *Szkiełko tłumacza i oko poety. Eseje, Karl Dedecius*, Kraków.

Linke M., 2008, *A Cognitive Approach to Equivalence in Literary Translation*, Toruń.

Tabakowska E., 2008, *Obecność tłumacza w tekście. Spojrzenie językoznawcy* [w:] *Oblicza Narcyza. Obecność autora w dziele*, M. Cieśla-Korytowska, M. Siwiec M., I. Puchalska (red.), Kraków, s. 503–517.

Sierotwiński S., 1986, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.

Tokarz B., 2011, *Przekłady literatur słowiańskich*, Katowice.

Valles D., 2012, *The Illusion of Transparency*, „Translation Journal", no 16 (4), p. 1–6.

Źródła internetowe

Słownik języka polskiego PWN: www.sjp.pl, [dostęp 30.11.2014].

Strona internetowa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego: www.kul.pl, [dostęp 30.11.2014].

Strona internetowa „Tygodnika Powszechnego": www.tygodnik.com.pl, [dostęp 30.11.2014].

Paula Góralczyk-Mowczan
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.19

KIM ONI SĄ? WIZERUNEK POLSKIEJ RODZINY W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, podręcznik, polska rodzina, wizerunek

Wstęp

Podręcznik, jako jeden z podstawowych elementów układu glottodydaktycznego, poddawany jest od dawna wielorakim analizom. Bardzo ciekawą, aktualną i ważną kwestią są obrazy, które po lekturze podręcznikowych tekstów mogą powstawać w wyobraźni studentów. Teksty zamieszczone w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) mają na celu m.in. przybliżenie cudzoziemcom polskiej kultury i rzeczywistości. Podręcznik jest więc *swego rodzaju wizjerem, przez który obcokrajowiec ogląda nowy świat* [Strzelecka, Sztabnicka 2012, s. 245], *stanowi przechowalnię treści kulturowych* [Piekot, Żurek 2008, s. 206]. Wyłaniający się z niego wizerunek[1] naszej kultury początkowo jest jedynym punktem odniesienia do wyobrażeń i oczekiwań cudzoziemców. Warto więc przyjrzeć się, co dokładnie przekazujemy naszym studentom, jaką Polskę kreują autorzy w swoich podręcznikach.

Warstwa kulturowa podręczników jest niezwykle bogata, dlatego na potrzeby moich badań wybrałam i wyekscerpowałam z niej obraz rodziny[2]. Za źródło ma-

[1] W niniejszym tekście terminy *obraz* i *wizerunek* są używane synonimicznie. Przez pojęcie *wizerunek* rozumiem sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana.

[2] W 2014 roku w Katedrze Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej UŁ pod opieką prof. Bożeny Ostromęckiej-Frączak powstała rozprawa doktorska mgr Anety Strzeleckiej, której celem było ukazanie całościowego obrazu Polski i Polaków, wyłaniającego się z wybranych podręczników do nauczania jpjo.

teriału badawczego posłużyło mi ponad dwadzieścia podręczników na wszystkie poziomy nauczania (od A1 do C2), których pierwsze wydanie ukazało się po roku 1989. Niniejszy artykuł stanowi kontynuację serii o wizerunku polskiej rodziny[3] i dotyczy działań podejmowanych przez członków familii: ich wykształcenia, wykonywanego zawodu, sposobu spędzania wolnego czasu i podziału obowiązków domowych.

1. Wykształcenie

Informacje na temat wykształcenia członków rodzin znaleźć można w podręcznikach na niższe poziomy, i to zaledwie w kilku. Materiał ten jest o wiele uboższy niż w przypadku wykonywanego zawodu. Podręczniki poświęcają więcej uwagi rodzajowi pracy niż wykształceniu *sensu stricto*. Zazwyczaj jednak oba te czynniki są ze sobą powiązane, tzn. do pewnego stopnia z zawodu można wnioskować o wykształceniu.

W podręczniku Władysława Miodunki znajdujemy informację o kierunku studiów córki Agnieszki – jest to język i literatura hiszpańska. Jej mama jest historykiem sztuki, natomiast ojciec to profesor historii. Nie ma więc wątpliwości, że oboje mają wykształcenie wyższe.

Mają je również niemal wszyscy (należący do rodzin) bohaterowie serii *HURRA!!!* Interesujący tekst znajduje się na 24 stronie podręcznika *HURRA!!! Po polsku 2*. Dowiadujemy się z niego o wykształceniu kilku pokoleń. Mama studiowała polonistykę, swego męża spotkała na uniwersytecie, babcia studiowała historię, a dziadek i pradziadek prawo, drugi pradziadek był inżynierem. Na stronie 31 poznajemy absolwentów psychologii, medycyny i informatyki. W tekście na stronie 35 *HURRA!!! Po polsku 1* przedstawieni zostali: córka dziennikarka, jej siostra studentka ekonomii, brat nauczyciel, mama fryzjerka i ojciec policjant. Najprawdopodobniej wszystkie dzieci zdobyły wyższe wykształcenie. Mama zapewne ma wykształcenie średnie techniczne, nie możemy być jednak pewni wykształcenia ojca. Ta sama sytuacja dotyczy biznesmenów. Z samego leksemu *biznesmen* nie można wywnioskować, jaką szkołę przedstawiciel tego zawodu skończył.

W analizowanych podręcznikach udało się znaleźć jeszcze tylko jedną postać z wykształceniem technicznym. Jest to 27-letnia kobieta, która zaraz po szkole urodziła dziecko. Obecnie, po odchowaniu dzieci, poszukuje jakiejkolwiek pracy [*Oto polska mowa*, s. 85]. Poza przykładem tej kobiety i matki fryzjerki

[3] Językowy obraz polskiej rodziny w podręcznikach do nauczania jpjo stanowił temat moich dwóch ostatnich artykułów: *Jacy oni są?…*, *Okropni czy wspaniali?…* oraz materiał badawczy mojej pracy magisterskiej. Równocześnie z powyższym artykułem powstaje referat dotyczący porównania wizerunku podręcznikowej rodziny ze współczesnymi polskimi realiami.

wszyscy członkowie rodzin albo już skończyli studia, albo są w ich trakcie. Najmłodsi chodzą do szkół. Pośród wyekscerpowanego materiału nie znalazł się tekst, w którym podręcznikowy bohater miałby jedynie wykształcenie podstawowe i na tym zakończył edukację.

2. Wykonywany zawód

Jakie zawody wykonują członkowie familii? Czy widać wśród nich zdecydowane tendencje? Matki/żony to najczęściej aktorki (3 razy), nauczycielki (2 razy) lub lekarki (2 razy). Inne zawody, jakie im się przypisuje, to: pracownik uniwersytetu (najprawdopodobniej wykładowca), bizneswoman, właścicielka firmy, psycholog, księgowa, piosenkarka, artystka fotografik, właścicielka salonu z antykami, historyk sztuki, rzecznik prasowy, prezenterka, kelnerka, fryzjerka, jedna z matek zarabia pieniądze, robiąc swetry na drutach. Wśród zawodów ojców/mężów powtarzają się: aktor (4 razy), nauczyciel (3 razy), profesor (2 razy), biznesmen (2 razy), agent ubezpieczeń (2 razy), dziennikarz (2 razy). Pozostałe to: właściciel firmy, policjant, lekarz, weterynarz, operator kamery, kelner, pracownik akademii muzycznej, kompozytor, korepetytor, chirurg drzew, malarz, pisarz. Podręcznikowa córka/siostra to dziennikarka, aktorka lub pisarka, natomiast syn/brat jest nauczycielem (2 razy), aktorem, biznesmenem albo właścicielem firmy. Tylko jedna babcia i dwóch dziadków zostali wymienieni z zawodu – babcia była nauczycielką, pierwszy dziadek pisarzem, a drugi inżynierem.

Najczęściej powtarzającymi się zawodami są zdecydowanie aktor/aktorka i nauczyciel/nauczycielka. Pierwszy z nich powtórzył się dziewięć, a drugi osiem razy. Trzykrotnie powtórzył się zawód lekarza/lekarki, profesora[4] i dziennikarza/dziennikarki[5]. Również trzy postaci mają firmę, a cztery są biznesmenami. Jak wyglądają te tendencje w odniesieniu do płci? Otóż matki to zazwyczaj aktorki, nauczycielki lub lekarki. Ojcowie to najczęściej aktorzy i nauczyciele. Jak widać, dominujące grupy zawodowe pokrywają się. W przypadku dzieci nie widać tak wyraźnych tendencji. Dziadkowie są zazwyczaj na emeryturze. Zawodów pozostałych członków rodzin, cioć i wujków, którzy nie są matkami lub ojcami, nie wymienia się w podręcznikowych tekstach.

Zdecydowana większość powyższych zawodów to zawody prestiżowe (jak profesor, lekarz, kompozytor, aktor, pisarz, malarz). Wymagają wyższego wykształcenia lub talentu, są dobrze postrzegane w społeczeństwie i zapewniają wysoki standard życia. Nie wszystkim jednak wiedzie się dobrze. Niektóre podręczniki zwracają uwagę na problem bezrobocia oraz kłopoty finansowe w domach Polaków. Oto przykład:

[4] Zaliczona została tu matka pracująca na uniwersytecie.

[5] Zaliczona została tu matka pracująca jako prezenterka.

Barbara Krzywicka, nauczycielka biologii, lat 32 i jej mąż Adam, też nauczyciel, lecz wychowania fizycznego dorabiają sobie jako kelnerzy na weselach. Zastartowali dwa lata temu i nic nie wskazuje na to, żeby mieli zaprzestać. Chyba, że będą w szkole zarabiać tyle, ile nauczyciele powinni. (...) Barbarze i Adamowi nigdy nie żyło się łatwo i przyjemnie, ale mniej więcej od czterech lat zaczęło się robić nieznośnie.(...) Kiedy ich czteroletnia wtedy córeczka Natalia przyniosła z podwórka skórki od banana, żeby pokazać co inne dzieci jedzą, poczuli się jak nędzarze. (...) Barbara (...) wiedziała, że musi coś zrobić. Pomoc przyszła zupełnie niespodziewanie. Ze strony sąsiadki, z klatki obok, barmanki w porządnej restauracji. Spotkały się w sklepie, z którego razem wracały do domów. Sąsiadka skarżyła się, że u niej w sobotę jest wesele, a żaden kelner nie wyraził zgody na dodatkową pracę. (...) Barbara poczuła, że musi szybko podjąć decyzję, bo taka okazja może jej się już nie trafić. Zaproponowała – trochę niepewnie – że jeżeli nie ma przeszkód, to ona z mężem mogłaby spróbować. (...) I tak dwa lata temu zaczęło się ich normalne życie [Czarnecka 1990, s. 113–115].

Również młodzi ludzie, absolwenci szkół wyższych martwią się o pracę.

Marek, absolwent psychologii: Kiedy pięć lat temu przyszedłem do mojego instytutu, byłem optymistą. Dzisiaj wiem, że nie jest tak łatwo. Na pewno będę długo szukać pracy. Moi koledzy mówią, że 6–8 miesięcy to minimum.

Ewa, absolwentka medycyny: Moja mama zawsze chciała mieć córkę lekarkę. Moje studia to realizacja jej ambicji. Ja bardzo bałam się egzaminów, ale kiedy zdałam, byłam szczęśliwa. Dzisiaj próbuję dostać staż w szpitalu, ale jest to bardzo trudne. Boję się, że to początek moich problemów [Burkat 2007, s. 31].

Jak widać, nawet dobre wykształcenie nie gwarantuje zarobków. Dlatego też kobiety coraz częściej decydują się na podjęcie pracy i próbują wspomóc budżet domowy.

Anna: Mam 27 lat i troje dzieci. Jak skończyłam technikum, to urodził się Adaś, potem Monika, no i tak już poszło. Pracować nie pracowałam, no bo jak? Chciałabym coś robić, bo mąż to teraz nędzne grosze przynosi, a dzieciak jest już w szkole, młodsze w przedszkolu, to i czasu trochę więcej, to człowiek trochę by dorobił. Ja tam mogę pracować przy wszystkim – pracy się nie boję, tylko znaleźć coś trudno [Lewiński 2001, s. 85].

W podręczniku *HURRA!!! Po polsku 3* [s. 41] umieszczono diagram opublikowany przez tygodnik „Polityka" 2011, nr 21. Przedstawia on odpowiedzi Polek na zadane im pytanie: *Z jakich przyczyn pracuje Pani zawodowo?* Przyczyny wskazane na pierwszym miejscu to: przymus ekonomiczny (64,3%), chęć zachowania niezależności finansowej (15%), możliwość rozwoju i samorealizacji (14,3%), potrzeba kontaktów międzyludzkich (6,4%). Oczywiście wszystkie wskazane czynniki są dla kobiet ważne, jednak motorem napędowym do podję-

cia decyzji o pracy są pieniądze potrzebne na utrzymanie domu, przynajmniej takie przekonanie powstanie w umysłach studentów po lekturze podręcznika.

Podręcznik Anny Seretny *Per aspera ad astra* również zwraca uwagę na sytuację kobiet na polskim rynku i przedrukowuje artykuł ze strony internetowej http://www.femina.org.pl. Dotyczy on m.in. niedoceniania pracy żon i matek pozostających w domach, którym odmawia się choćby wynagrodzenia za swoją pracę przy dzieciach, świadczeń emerytalnych czy urlopu. Zdaniem autorek artykułu kultura masowa przypisuje „kurom domowym" niski prestiż. *Politycy opowiadają się za prorodzinną polityką państwa. Tymczasem system społeczny i prawny powoduje, że posiadanie dzieci zagraża materialnemu bytowi rodziny* [s. 51–52].

Takie materiały najlepiej budują obraz Polski w oczach obcokrajowców. Są to teksty zaczerpnięte z rzeczywistości, a więc jej najbliższe, choć podatne na dezaktualizację. Niezwykle trudno jednak posługiwać się źródłami oryginalnymi na poziomach podstawowych, dlatego też włączane są one do podręczników nieco później. Z tekstami zaproponowanymi przez Annę Seretny mogą poradzić sobie uczący się jpjo dopiero na poziomie C1.

3. Zainteresowania i sposoby spędzania wolnego czasu

Zainteresowania członków rodzin nie są tak typowe i oczywiste, jak mogłoby się wydawać. Nie dziwiłoby na przykład, gdyby córka Nowaków – postać z podręcznika Władysława Miodunki – studentka filologii hiszpańskiej interesowała się historią lub literaturą hiszpańską. Lubi ona jednak Pendereckiego i swych zagranicznych przyjaciół chce zabrać nie na dyskotekę czy do kina, ale do filharmonii [*Cześć, jak się masz?*, s. 68]. Pewni rodzice z podręczników *HURRA!!!* angażują się w politykę [*Po polsku 2*, s. 24] i poświęcają wolny czas na naukę języka angielskiego [*Po polsku 3*, s. 24]. Jeden z podręcznikowych pradziadków był kolekcjonerem sztuki [*Po polsku 2*, s. 24].

Nieco bardziej popularne zainteresowania posiada pewna rodzina z podręcznika *HURRA!!! Po Polsku 1*. Matka lubi kino, ojciec piłkę nożną, córka teatr, dwaj synowie muzykę i sport, babcia telewizję, a dziadek jest bogaty i woli podróżować [s. 41].

Podróżuje również rodzina Bielskich. Latem Monika wyjechała do Hiszpanii, jej brat Damian pojechał do dziadków do Krakowa. Podczas pobytu zwiedzał też zabytki *i prawie codziennie chodził do biblioteki*, gdzie studiował *materiały na temat architektury starego Krakowa. Rodzice Damiana i Moniki spędzili urlop niedaleko Olsztyna*, wśród pięknych lasów i jezior. *Pan Adam – ojciec Damiana – od rana do wieczora łowił ryby, a jego żona – pani Marta – odpoczywała nad wodą. Czasami chodziła też na grzyby* [Kucharczyk 1993, s. 155–156].

Muzyka to dość powszechne hobby wśród młodych ludzi. Pochodzący z muzykalnej rodziny syn – postać z podręcznika *Oto polska mowa* [s. 185] – od dziecka gra na pianinie i gitarze. Ma również niezły głos, który wykorzystuje w amatorskim zespole rockowym. Planuje nawet wyjazd, *włóczęgę po Europie*, podczas którego zamierza zarabiać pieniądze, koncertując, a przy okazji chce pozwiedzać Stary Kontynent.

Czy rodzina spędza czas wolny razem? Jak już wspomniałam, Bielscy wyjechali na wakacje w zupełnie innych kierunkach. Ośmioletni Jaś smuci się, ponieważ jego *tata jest ważnym biznesmenem i nigdy nie ma czasu, mama chce, żeby tata wracał wcześniej do domu i wyjeżdżał* [z nimi] *w weekendy* [Burkat 2007, s. 62]. Natomiast Artur uwielbia *spędzać wolny czas ze swoją rodziną na wspólnej zabawie, słuchaniu muzyki czy siedzeniu po niedzielnym obiedzie przed szklanym ekranem* [Burkat 2009, s. 132]. W podręcznikach brakuje tekstów, które ukazywałyby rodzinę podczas wspólnych wyjazdów czy przy wspólnych zajęciach.

Najbardziej zbliżony do polskich realiów jest, ponownie, jeden z najnowszych podręczników Anny Seretny *Kto czyta – nie błądzi.* Zawiera on dwa badania CBOS-u – *Jak Polacy spędzają wolny czas?* [s. 98] oraz *Polacy a sport* [s. 123]. Wynika z nich, że Polacy nie stronią od życia towarzyskiego oraz czytania książek. Obie te czynności są jednak zróżnicowane społecznie, zależą od położenia materialnego oraz statusu społeczno-zawodowego. Im ludzie są starsi, gorzej wykształceni i zajmują niższą pozycję finansową, tym rzadziej wychodzą do kina, teatru czy restauracji. Dzięki umieszczeniu w podręczniku wyników ankiet przeprowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej studenci mogą poznać polskie realia.

Czas młodych ludzi pochłaniają komputery. Temat ten został poruszony w tekście *Nie bać się komputera* [Seretny 2007, s. 83–84] i przedstawia poglądy zarówno przeciwników, jak i zwolenników „komputerowców", czyli dzieci, które rodzą się z łatwością obsługi urządzeń elektronicznych.

Mi się strasznie nudzi, buu… to kolejny niezwykle ciekawy i aktualny tekst z tego samego podręcznika [Tamże, s. 88–89]. Dotyka on problemów nastolatków, którzy nie potrafią wypełnić swojego wolnego czasu ani zainteresować się czymś na dłużej.

> *Młodzi ludzie w dzisiejszej Polsce mają cały świat na ekranie komputera lub telewizora. I mnóstwo innych atrakcji. Ale nudzą się na potęgę, bo nikt z dorosłych nie powiedział im, jak z tych atrakcji korzystać. (…) – Nuda wśród młodzieży staje się problemem generacyjnym – uważa dr Jacek Kurzępa (…). Nuda telewizyjno-komputerowa wynika, zdaniem prof. Bartłomieja Kozery (…) z nawyku oglądactwa, biernego uczestnictwa w wydarzeniach pokazywanych w telewizji. – Młodzi ludzie chcą żyć jak bohater telewizyjny albo przeżywać przygody w tempie gry komputerowej. A skoro nie mogą, nudzą się, bo realny świat wydaje się mało ekscytujący* [Tamże].

4. PODZIAŁ OBOWIĄZKÓW DOMOWYCH

Jaki w podręcznikowej polskiej rodzinie panuje podział ról domowych? Czy w tekstach dominuje stereotypowy wzorzec kobiety zajmującej się całym domem w pojedynkę, czy też moda na związki partnerskie i równy podział obowiązków znalazły odzwierciedlenie na stronach podręczników?

Obowiązki domowe przejmują kobiety w podręczniku *Chcę mówić po polsku*. W pierwszym tekście domem zajmuje się babcia, gdyż mąż i żona dużo pracują i rzadko są w domu, natomiast dziadek zajmuje się pisaniem książki. Nie ma informacji na temat tego, aby dzieci pomagały przy pracach w domu.

> *Ojciec pracuje cały dzień. Bardzo rzadko jest w domu. Matka pracuje w szpitalu i w pogotowiu ratunkowym. Jest ciągle zmęczona i zdenerwowana. (...) Moja babcia Ewa pracuje cały dzień w domu. Gotuje obiady, sprząta, pierze, robi zakupy* [Mędak 1997, s. 55].

W drugim tekście poznajemy małżeństwo Nowaków. Pomimo iż żona pracuje, organizacja zakupów, opieki nad chorą babcią i kolacji dla znajomej spoczywa na jej barkach. Pomoc męża ogranicza się do przypominania żonie o zaplanowanych obowiązkach i odebrania jej z zakupów. O innej formie wsparcia nie możemy wnioskować na podstawie krótkiego dialogu.

> *Pan Nowak: O której godzinie wyjdziesz dziś z domu?*
> *Pani Nowakowa: Dziś wyjdę wcześniej, o 6:30. Przed pójściem do pracy muszę wstąpić do apteki dla babci.*
> *Pan Nowak: Najpierw miałaś zrobić zakupy, a potem iść do pracy. Pamiętasz, że zaprosiłaś znajomą na kolację?*
> *Pani Nowakowa: Pamiętam. Zakupy zrobię po pracy. Przedtem jeszcze muszę sprawdzić, ile mam pieniędzy i co mogę kupić, dopiero potem zrobię zakupy. Czekaj na mnie przed supersamem po godzinie 15:00. Wszystko jest do zrobienia* [Tamże, s. 154].

Sytuację kobiet, dla których role domowe oznaczają główne zajęcie, opisuje tekst *Sytuacja kobiet na polskim rynku pracy*.

> *Na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego można oszacować, że ok. 1,3 mln kobiet w Polsce wybrało pracę w domu. Mimo powszechnego określania tej grupy jako kobiet niepracujących – są to kobiety, których pracą jest wychowywanie dzieci i zajęcia domowe. Sam GUS oszacował, że średnia tygodniowa wartość pracy domowej kobiet to 292 zł. Praca ta to głównie opieka nad dziećmi, przygotowanie posiłków, utrzymanie mieszkania i utrzymanie odzieży. Analogiczna wartość pracy domowej mężczyzn to 168 zł (mężczyźni zajmowali się głównie utrzymaniem mieszkania, wykonując drobne prace naprawcze i remontowe). Oznacza to, że miesięczna wartość pracy kobiet oscyluje wokół 1250 zł, a mężczyzn – 720 zł. Te same badania pokazały, że kobiety poświęcają na pracę w domu średnio 4,5 godziny, mężczyźni – dokładnie*

połowę tego czasu. Ekonomiści szacują, że wartość nieodpłatnej pracy w domu stanowi ok. 30% dochodu narodowego brutto. To znaczący wkład w rozwój gospodarki. Niestety, osoby, które wypracowują tak znaczny dochód, pozostają poza nawiasem społecznym [Seretny 2008, s. 51].

Z powodu niedoceniania pracy w domu i nieotrzymywania za nią wynagrodzenia kobiety coraz częściej decydują się na podjęcie pracy zawodowej. Jako że pracują na równi z mężczyznami, często oczekują równego podziału obowiązków domowych. Czy na podstawie podręczników możemy wnioskować, że kobiety wolałyby pozostać przy tradycyjnym podziale ról, czy też dążą do równouprawnienia? W podręczniku *HURRA!!! Po polsku 3* przedrukowano z tygodnika „Polityka" (2001, nr 21) wyniki ankiety, z której wynika, że 42% badanych kobiet twierdzi, iż najlepsze rozwiązanie dla rodziny powstaje w momencie, kiedy *jedynie mąż pracuje, zarabiając wystarczająco na utrzymanie rodziny, a żona zajmuje się domem.* 38% uważa, że najlepiej jest, gdy *mąż i żona tyle samo czasu przeznaczają na pracę zawodową, w równym stopniu zajmują się domem i dziećmi.* 19% chciałoby, aby *mąż i żona pracowali, jednak aby to mąż poświęcał więcej czasu na pracę zawodową, a żona poza pracą zajmowała się dziećmi.* Żadna kobieta nie uznała za najlepszą takiej sytuacji, gdy oboje małżonkowie zarabiają, a domem zajmuje się mąż [s. 41]. Jak wynika z badań przeprowadzonych w 2001 roku, większość kobiet wciąż wolałaby poświęcić się obowiązkom domowym i wychowaniu dzieci, nawet gdy same podejmują działania zawodowe. Tradycyjne formy wydają się bezpieczniejsze i korzystniejsze dla całej rodziny. Taki obraz przedstawia jeden z najnowszych podręczników [2009], lecz prezentowane dane są już przestarzałe i nie przystają do obecnej sytuacji w Polsce. W innych podręcznikach krytykuje się model partnerski wprost, zarzucając mu działanie na szkodę małżeństw i dzieci.

– Słyszałeś, że na ulicy Szewskiej chuligani pobili studenta? Coś okropnego!

– Oj, mamo!

– Ta dzisiejsza młodzież… Za moich czasów…

– Za twoich czasów też się to zdarzało, ale o tym nie mówiono.

– To nieprawda. Młodzież wtedy była lepiej wychowana.

– Przesadzasz mamo.

– Teraz matki muszą pracować, mają mniej czasu dla dzieci. Wolą włączyć im telewizor lub komputer.

– Ty też pracowałaś, ja czasami siedziałem przed telewizorem, i co? [Gałyga 2001, s. 154].

(…) Kobiety obecnie stały się stroną atakującą właśnie pod sztandarem partnerstwa. Ty będziesz moim partnerem – mówią. Ja cię ZMUSZĘ do tego, żebyś był moim partnerem, żebyś pomagał mi w domu, gotował, prasował, robił zakupy, odbierał dzieci z przedszkola, bo przecież mamy małżeństwo partnerskie. Partnerskie to znaczy takie, w którym OBOWIĄZKI DOMOWE dzielimy między siebie. Równo! I to jest głos kobiety, która głównie w równouprawnieniu wysiłku fizycznego widzi sens partnerstwa.

(...) Głos mężczyzny w początkowej fazie małżeństwa jest pełen pokory, miłości, zgody. Zwykle tak to się jednak zaczyna toczyć, że narasta w nim złość, niezadowolenie, niechęć. No i niebawem objawia się nam małżeński paradoks: te młode kobiety, które zmusiły mężów do partnerstwa, zaczynają od nich oczekiwać dokładnie tego samego, czego nasze babki oczekiwały od naszych dziadków: szacunku, opiekuńczości, dobrych manier nawet! I ci młodzi mężczyźni pragnący widzieć w swoich żonach głównie partnerki w gospodarstwie domowym, nierzadko zaczynają tęsknić do łagodnego, czułego, wyrozumiałego modelu prezentowanego przez nasze babki… [Czarnecka 1990, s. 41].

To dobrze, że autorzy podręczników zaczęli zwracać uwagę na bieżące problemy, ważne z punktu widzenia Polaków i osób zamierzających w Polsce zamieszkać. Ważne jest, aby problemy te były aktualizowane. Oczywiście stare teksty można opatrzyć komentarzem w trakcie lekcji, nie zastąpi to jednak materiałów uwspółcześnionych i nie usprawiedliwi ich braku.

W poniższym fragmencie dostrzegam kolejny problem, ponieważ nie znamy źródła przytaczanych opinii.

(...) Obecnie kobiety chcą, aby ich związek był partnerski. (...) Większość mężczyzn ma wciąż tradycyjny pogląd na temat małżeństwa: mąż jest głównym żywicielem, a żona powinna opiekować się nim i pozostawać w domu. Mężczyznom trudno zaakceptować nową sytuację. Chociaż kobiety pracują zawodowo, to one robią zakupy, gotują, sprzątają, prasują, a jak zachoruje dziecko, to one nie mogą iść do pracy. To one zwykle rezygnują z własnych ambicji i z pracy, kiedy mąż otrzymuje awans. Mężczyźni mają dość dużo do stracenia w tych nowych warunkach. Wolą po powrocie z pracy zastać ugotowany obiad i pełną lodówkę. Ale właśnie te różne poglądy na temat, czym powinno być małżeństwo partnerskie, są często przyczyną rozpadu związku [Bajor 1999, s. 59].

Chyba mamy prawo przypuszczać, że są to prywatne poglądy autorki podręcznika, i w związku z tym możemy zadać pytanie o słuszność prezentowania takich materiałów. Podręcznik nie jest miejscem na wyrażanie własnego zdania. Autorzy, chcąc stworzyć jak najlepszy podręcznik, powinni kierować się nie tylko doświadczeniem zawodowym, metodologią nauczania jpjo, ale również zbadaną, obiektywną i aktualną rzeczywistością społeczno-kulturową.

Podsumowanie

Większość podręczników kreuje stereotypowy obraz dobrze wykształconej polskiej rodziny, na wysokich stanowiskach, zajmującej się nauką i kulturą. Jej członkowie wolny czas poświęcają czynnościom, które socjologowie przypisują wyższym warstwom społecznym. Nowsze podręczniki, szczególnie te przeznaczone do nauki na wyższych poziomach, starają się ukazywać życie zwykłych ludzi, borykających się z niedostatkiem i obawą o pracę. Posługują się materiała-

mi, których tematyka jest aktualna i ważna. To czyni z nich lepsze źródło poznawania kraju, którego język chce przyswoić sobie coraz więcej cudzoziemców. Wyłaniający się z podręczników obraz polskiej rodziny każe ponadto myśleć, że tradycyjny podział ról w małżeństwie jest wciąż preferowany zarówno przez mężczyznę, jak i kobietę. Związek partnerski nie jest modelem wybieranym dobrowolnie, lecz z przymusu, ze względów finansowych. Nowsze podręczniki zwracają uwagę, że sytuacja ta zmienia się z pokolenia na pokolenie.

Tworząc podręcznikowe teksty, autorzy powinni zwracać uwagę na aktualną rzeczywistość społeczno-kulturową i w miarę możliwości powinni starać się ją przekazywać. W podręcznikach nie może być miejsca na subiektywne poglądy czy przekonania. Miejsce poświęcane historii nie może dominować nad współczesnością, która jest o wiele ciekawsza i bardziej potrzebna naszym studentom. Obowiązkiem lektorów języka polskiego powinno być stałe tworzenie nowych materiałów, które będą odbiciem cały czas zmieniającej się Polski.

Wykaz analizowanych podręczników

Poziom A1

Kucharczyk J., 1994, *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź.
Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2006, *Hurra !!! Po Polsku 1*, Kraków.
Mędak S., 1997, *Chcę mówić po polsku*, Warszawa.
Miodunka W., 2001, *Cześć, jak się masz? Cz. I*, Kraków.
Szelc-Mays M., Rybicka E., 2003, *Słowa i słówka*, Kraków.

Poziom A2

Burkat A., Jasińska A., 2007, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.
Gałyga D., 2001, *Ach, ten język polski!*, Kraków.
Miodunka W., 2006, *Cześć, jak się masz? Cz. II*, Kraków.
Szelc-Mays M., 2004, *Nowe słowa – stare rzeczy*, Kraków.

Poziom B1

Burkat A. i in., 2009, *Hurra!!! Po polsku 3*, Kraków.
Kucharczyk J., 1993, *Już mówię po polsku*, Łódź.
Lewiński P., 2001, *Oto polska mowa*, Wrocław.
Lipińska E., 2004, *Z polskim na ty*, Kraków.

Poziom B2

Bajor E., Madej E., 1999, *Wśród ludzi i ich spraw*, Warszawa–Łódź.
Lipińska E., Dąmbska E., 1997, *Kiedyś wrócisz tu…*, Kraków.

Poziom B2/C1

Seretny A., 2007, *Kto czyta – nie błądzi*, Kraków.

Poziom C1

Czarnecka U., Dobesz M., 1990, *Zrozumieć Polskę. Cz. I*, Kraków.
Seretny A., 2008, *Per aspera ad astra*, Kraków.

Poziom C2

Kita M., Skudrzykowa A., 2002. *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach*, Katowice.
Kubiak B., 2009, *Na łamach prasy. Cz. I*, Kraków.
Kubiak B., 2009, *Na łamach prasy. Cz. II*, Kraków.

Bibliografia

Góralczyk-Mowczan P., 2014, *Jacy oni są? Językowy obraz polskiej rodziny oraz szata graficzna w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *PLEJ_3 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, O. Majchrzak (red.), Łódź, s. 275–293.

Góralczyk-Mowczan P., 2014, *Okropni czy wspaniali? Nauczanie języka polskiego jako obcego a negocjowanie znaczeń (na podstawie tekstów podręcznikowych)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 21", E. Pałuszyńska i in. (red.), Łódź, s. 137–144.

Góralczyk-Mowczan P., *Porównanie wizerunku polskiej rodziny wyłaniającego się z wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego ze współczesnymi polskimi realiami*, w druku.

Piekot T., Żurek A., 2008, *Ideologie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, I. Kamińska-Szmaj i in. (red.), Wrocław, s. 206–218.

Strzelecka A., Sztabnicka E., 2012, *Obraz kobiety w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Kobieta w przestrzeni wizualnej*, A. Barska, K. Biskupska (red.), Opole, s. 245–257.

Paula Góralczyk-Mowczan
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.20

PORÓWNANIE WIZERUNKU POLSKIEJ RODZINY WYŁANIAJĄCEGO SIĘ Z WYBRANYCH PODRĘCZNIKÓW DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO ZE WSPÓŁCZESNYMI POLSKIMI REALIAMI

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, podręcznik, polska rodzina, polskie realia, porównanie, wizerunek

Wstęp

Rzeczą powszechnie już wiadomą jest, że obraz kultury wyłaniający się z podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) wpływa na postrzeganie przez cudzoziemców Polski i Polaków. Podręczniki są *swego rodzaju wizjerem, przez który obcokrajowcy oglądają nowy świat* [Strzelecka, Sztabnicka 2012, s. 245]. Ci z nich, którzy uczą się języka polskiego w Polsce, mają możliwość skonfrontowania tych obrazów z rzeczywistością. Pozostali, uczący się w innych krajach, a korzystający z naszych polskich podręczników, takiej możliwości nie mają, dlatego najlepiej byłoby, gdyby podręcznikowa rzeczywistość była jak najbliższa polskim realiom. Celem artykułu jest porównanie wizerunku[1] polskiej rodziny wyłaniającego się z wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego ze współczesnymi polskimi realiami.

Dla porównania dwóch powyższych płaszczyzn wybrałam kilkanaście aspektów: model rodziny, wiek wstępowania w związek małżeński, problem rozwodów, kwestię przyznawania opieki rodzicielskiej, przyczyny rozwodów, najczęściej występujące imiona i nazwiska, wygląd i cechy charakteru Polaków, wykształcenie, bezrobocie, poglądy Polaków w kwestii równouprawnienia, ak-

[1] Przez pojęcie *wizerunek* rozumiem sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest postrzegana i przedstawiana.

tywność zawodową kobiet, sposoby spędzania wolnego czasu, polską religijność, sposoby obchodzenia świąt.

W przeprowadzonych analizach wykorzystałam wyniki moich wcześniejszych badań[2] oraz dane statystyczne pochodzące z: *Rocznika demograficznego 2012*[3] oraz Banku Danych Lokalnych[4] opublikowanych na stronie Głównego Urzędu Statystycznego[5], strony Ministerstwa Spraw Wewnętrznych[6], strony Centrum Badania Opinii Społecznej[7], innych stron internetowych, *Słownika nazwisk współcześnie w Polsce używanych* [Rymut 1992], artykułów naukowych.

1. Model rodziny

Jak wykazała analiza podręczników, model wielopokoleniowej rodziny zanika. Rodzina małżeńska[8] dominowała niemal w każdym rozpatrywanym przeze mnie tekście źródłowym. Rzeczywistość wygląda podobnie. Potwierdzają to artykuły socjologów, wskazujących na *zanik tradycyjnej rodziny wielopokoleniowej skupionej przestrzennie* [Kluzowa, Slany 2003, s. 72]. Również *kierunek przemian prowadzący od realizacji modelu rodziny średnio do małodzietnej jest przesądzony i nie można oczekiwać w dającej się przewidzieć przyszłości odwrócenia tego trendu. Polska rodzina będzie więc najczęściej rodziną małodzietną* [Tamże, s. 88]. Podręcznikowy obraz pokrywa się z badaniami nad demografią Polski. Większość podręcznikowych małżeństw ma jedno dziecko – 55%, dwoje dzieci – 21%, troje – 14%, nie ma dzieci – 10%. Jak podaje *Rocznik demograficzny 2012*, współczynnik dzietności w 2011 roku wynosił 1,297,

> *jednak niemal wszyscy badani Polacy deklarują, że pragną mieć dzieci. Tylko czterech na stu (4%) twierdzi, że woleliby ich nie mieć. Co dziesiąty dorosły Polak (10%) chciałby mieć tylko jedno dziecko, natomiast niemal połowa (49%) wolałaby dwójkę, a co czwarty (25%) trójkę potomstwa. Co czternasty badany (7%) chciałby mieć czworo lub więcej dzieci. Ze względów biologicznych i kulturowych prawdopodobień-*

[2] Językowy obraz polskiej rodziny w podręcznikach do nauczania jpjo stanowił temat moich trzech ostatnich artykułów: *Jacy oni są?…*, *Kim oni są?…*, *Okropni czy wspaniali?…* oraz materiał badawczy mojej pracy magisterskiej.

[3] http://www.stat.gov.pl/gus/5840_rocznik_demograficzny_PLK_HTML.htm, [dostęp 07.05.2013]. W *Roczniku demograficznym 2012* zaprezentowano obliczenia dla kilku lat, w tym najnowsze pochodzą z roku 2011. To właśnie te najbardziej aktualne dane brałam pod uwagę w swoich zestawieniach.

[4] http://www.stat.gov.pl/bdl/app/strona.html?p_name=indeks, [dostęp 07.05.2013].

[5] http://www.stat.gov.pl, [dostęp 07.05.2013].

[6] http://www.msw.gov.pl, [dostęp 07.05.2013].

[7] http://cbos.pl, [dostęp 07.05.2013].

[8] Tzn. składająca się z dwóch osób o przeciwnej płci, związanych aktem małżeńskim i posiadających potomstwo.

stwo urzeczywistnienia swoich preferencji przez badanych jest już stosunkowo niskie. Nieurzeczywistnione preferencje tych osób wskazują na skalę zjawiska, jakim jest ograniczanie liczby potomstwa z racji różnych zewnętrznych uwarunkowań. Zestawienie preferencji i faktycznej liczby dzieci pokazuje, że stosunkowo duża grupa ludzi w innej sytuacji życiowej mogłaby zdecydować się na powiększenie rodziny [CBOS 2012a, s. 3, 5–6].

Wynika to z roli i wagi rodziny w życiu Polaków. *Szczęście rodzinne zajmuje niezmiennie pierwsze miejsce wśród najważniejszych wartości, jakimi Polacy kierują się w swoim codziennym życiu* [CBOS 2013c, s. 3]. Widać to również wyraźnie podczas analizy podręczników. *Zdecydowana większość badanych* [przez CBOS Polaków] *(85%) stoi na stanowisku, że człowiekowi potrzebna jest rodzina, żeby rzeczywiście był szczęśliwy. Jedynie co ósmy respondent (12%) sądzi, że bez rodziny można żyć równie szczęśliwie* [CBOS 2013c, s. 3]. W prowadzeniu rodziny posiadającej dzieci pomagają niezmiernie dziadkowie. Zwrócono na to uwagę w podręcznikowych tekstach. Babcie często zajmują się domem i wnukami, podczas gdy rodzice są w pracy. Dziadkowie to osoby bardzo kochane, szanowane, o których pamięta się także po ich śmierci. Są stale obecni w opisach rodzin. Ich obecność motywuje rodziny do wspólnych spotkań i spędzania świąt w większym gronie. Odgrywają oni również ważną rolę w życiu realnych Polaków. *Wspominając swoje dzieciństwo większość badanych twierdzi, że mieli regularne (51%), bliskie kontakty (86%) ze swoimi babciami i dziadkami* [CBOS 2012b, s. 7–8].

2. Wiek wstępowania w związek małżeński

Podobieństwo danych zauważyć można również w odniesieniu do wieku kobiety i mężczyzny w chwili zawarcia związku małżeńskiego. Podręcznikowi nowożeńcy mają po 23 lata (dla kobiet) i 29 lat (dla mężczyzn). Z badań GUS-u wynika, że średni wiek zawierania małżeństwa przez mężczyznę wynosi 25–29 lat, a przez kobietę 25–29 lub 20–24.

3. Problem rozwodów

Podręcznikowe małżeństwa to zazwyczaj pary szczęśliwe, zdarzają się jednak sytuacje trudne, a najczęstszą z nich jest rozwód. Tendencja panująca w Polsce od roku 1990 wygląda w ten sposób, że liczba nowo zawieranych małżeństw jest względnie stała, a liczba rozwodów zwiększa się. Rozpadowi ulegają głównie małżeństwa zawarte w młodym wieku, z krótkim stażem[9]. W roku 2011 na 1000

[9] http://natemat.pl/32887,mloda-polska-sie-rozwodzi-nie-potrafia-dotrwac-nawet-do-pierwszej-rocznicy, [dostęp 07.05.2013].

nowo zawartych małżeństw 312,8 rozwiodło się. Całkowita liczba rozwodów wyniosła 64 594. *W miastach intensywność jest prawie trzykrotnie wyższa niż na wsi. Niechlubny rekord padł w 2006 roku. Rozwiodło się wówczas około 72 tysięcy par małżeńskich. Dla porównania warto dodać, że w latach 1995–2002 rocznie orzekano 40–45 tys. rozwodów*[10].

> *To, że obecnie sądy orzekają rozpad niemal co trzeciego małżeństwa w Polsce, sprawia, że problem rozwodu dotyczy – bezpośrednio lub pośrednio – coraz większej liczby osób. W konsekwencji zmienia się podejście Polaków do rozwodów, gdyż, jak się wydaje, opinie na ich temat coraz rzadziej wyrażane są z punktu widzenia pewnych ogólnych norm, a częściej przez pryzmat konkretnych sytuacji życiowych. W Polsce zdecydowani zwolennicy rozwodów stanowią grupę dwukrotnie większą liczebnie niż ich zagorzali przeciwnicy* [CBOS 2013b, s. 6].

Podręcznikowe teksty również nie piętnują rozwodów jako zjawiska samego w sobie. Rozwodnicy nie są w nich traktowani/opisywani negatywnie. Ich historie prezentują trudne życiowe realia i stanowią poniekąd usprawiedliwienie podejmowanych decyzji.

4. Kwestia przyznawania opieki rodzicielskiej

Po rozwodzie pozostaje jeszcze problem opieki na dzieckiem. W podręcznikach przejmują ją niemal wyłącznie kobiety. To z matkami dzieci mieszkają, a z ojcami albo spotykają się co jakiś czas, albo w ogóle tracą kontakt. Również w tym zakresie rzeczywistość jest bardzo podobna. Polskie sądy opiekę rodzicielską przyznają wyłącznie matce w 59,83% przypadków, obojgu rodzicom w 33,83%, natomiast wyłącznie ojcu zaledwie w 4,35%. Pozostałe przypadki stanowią powierzenie opieki placówkom wychowawczym, rodzinom zastępczym itp.

5. Przyczyny rozwodów

O przyczynach rozwodów mogliśmy dowiedzieć się chociażby z podręcznika *HURRA!!! Po polsku 2* [s. 80]. Mieliśmy tam przedstawione dane oficjalne z roku 1999. Nie różnią się one istotnie od bieżących statystyk GUS. Nadal wśród wyłącznych przyczyn rozwodów w pierwszej trójce znajdują się: niezgodność charakterów (32,2%), niedochowanie wierności małżeńskiej (24,3%) oraz nadużywanie alkoholu (23,6%). Pozostałe to m.in. nieporozumienia na tle finansowym (8,3%), naganny stosunek do członków rodziny (8,1%), który

[10] http://www.zwiazki.senior.pl/92,0,Polacy-masowo-sie-rozwodza,6232.html, [dostęp 07.05.2013].

oznacza najprawdopodobniej przemoc psychiczną oraz fizyczną. Zważywszy, że odsetek rozwodów wyłącznie z tej winy wynosi ponad 8%, możemy stwierdzić, że nadużywanie siły w polskich domach nie jest małym problemem. Temat ten poruszany był również w podręcznikowych tekstach. Wymienione wyżej przyczyny rozwodów stanowią najgęściej pojawiające się w podręcznikach rodzinne patologie.

6. Najczęściej występujące imiona

Najczęściej pojawiającymi się w podręcznikach imionami żeńskimi były Maria i Ewa, następnie Anna, Barbara, Monika, Agnieszka, Krystyna, Katarzyna. Wśród imion męskich przeważał Adam, dalej Marek, Jan, Andrzej, Krzysztof, Paweł, Jacek, Stefan, Piotr. Natomiast najczęściej nadawane w Polsce imiona to od przynajmniej dziesięciu lat Julia i Jakub. W roku 2012 imię Julia nadano 13431 dziewczynkom, imię Jakub otrzymało 11438 chłopców. Dwa następne miejsca zajęły imiona Lena i Maja dla dziewcząt oraz Kacper i Filip dla chłopców. Najpopularniejsze w podręcznikach imiona Maria oraz Ewa zajęły odpowiednio 15. i 49. miejsce na 50 odnotowanych. Imię Adam znalazło się na 11. lokacie[11]. Interesujący może się wydać fakt, iż dwa najczęstsze imiona podręcznikowych córek, Monika i Agnieszka, nie znalazły się na liście z roku 2012. Ta sama sytuacja dotyczy imienia Marek dla synów. Imiona Monika oraz Agnieszka zostały odnotowane po raz ostatni w 2007 roku na miejscach 46. i 45. Imię Marek znalazło się na miejscu 48. w roku 2003. Fakt ten świadczyć może o tym, iż autorzy podręczników dla swych postaci wybierają raczej imiona tradycyjne, pomijając przy tym panujące tendencje.

7. Najczęściej występujące nazwiska

Z ośmiu wyekscerpowanych z podręczników nazwisk członków rodzin dwukrotnie powtórzyły się Nowak i Kowalski. Pozostałe nazwiska to: Bielski, Wolski, Guzik, Nowicki, Pawlik, Krzywicki.

Spisem nazwisk współcześnie w Polsce używanych zajął się Kazimierz Rymut[12]. I tak, w roku 1992 nazwisko Nowak było najpopularniejsze, 220217 poświadczeń. Miejsce drugie zajęło nazwisko Kowalski z liczbą 131940 poświad-

[11] http://www.msw.gov.pl/portal/pl/805/10569/Najczesciej_nadawane_imiona_w_latach_20022012.html, [dostęp 08.05.2013].

[12] Na podstawie materiałów Rządowego Centrum Informacyjnego PESEL sporządził on wykaz nazwisk wraz z liczbą ich poświadczeń. Materiał, składający się na dziesięć tomów, został zredukowany m.in. poprzez połączenie nazwisk męskich i żeńskich na -ski/-ska, -cki/-cka, -dzki/-dzka. Tak więc nazwiska typu Kowalski i Kowalska stanowią w słowniku jedno hasło – Kowalski.

czeń. Pozostałe nazwiska: Nowicki – 49771, Wolski – 20110, Pawlik – 19296, Guzik – 7222, Bielski – 6138, Krzywicki – 2905. Siedemnaście lat później, w roku 2009, wciąż nazwiska Nowak oraz Kowalski były nazwiskami najczęściej występującymi[13]. Zjawisko to odzwierciedlają także podręczniki.

8. Wygląd i cechy charakteru Polaków

Podręcznikowe rodziny są atrakcyjne fizycznie. Generalizując, jej przedstawiciele nie są brzydcy, grubi, starzy czy niepełnosprawni[14]. Polka jest piękna, a Polak przystojny. Typowy ojciec jest wysoki, ma ciemne włosy, brodę i wąsy. Matka to niebieskooka blondynka lub ciemnooka szatynka, jest elegancka i zadbana. Pod względem charakteru Polacy są gościnni, mili, troskliwi, opiekuńczy, pracowici, dobrze zorganizowani i mądrzy. Autorzy podręczników uwzględnili również wady swych postaci. Członkowie rodzin bywają natrętni, skąpi, ponurzy, smutni i przepracowani. Najważniejsza jest jednak dla nich zawsze rodzina. To obraz wyłaniający się z podręczników, a jak wygląda nasz wizerunek w oczach cudzoziemców? Czy jest on równie przychylny? Według Brytyjczyków Polak to *zrzędliwy, niechlujny, śmierdzący gość popijający piwko na ławce*[15].

> *(...) Polska w oczach Francuzów jest krajem biednym, zacofanym, o wysokiej stopie bezrobocia i zimnym klimacie. (...) Pocieszający a jednocześnie zaskakujący jest w tym kontekście raczej pozytywny stereotyp Polaka. Typowy nasz rodak jest w opinii Francuzów przede wszystkim człowiekiem pracowitym, uczciwym i religijnym mimo, iż nadużywa alkoholu i jest osobą zacofaną. Wizerunek Polski i Polaków w Niemczech poprawia się. Nie jest on już tak skrystalizowany i jednoznacznie negatywny jak kiedyś. Wypowiedzi Niemców wręcz zaskakują swą ambiwalencją*[16].

A co o Polakach sądzą Polacy? *Aż 57% Polaków uważa nasz naród za zdecydowanie najbardziej urodziwy w Europie*[17]. Jak widać, wyidealizowana w podręcznikach fizyczność postaci może mieć swoje źródło w narodowym przekonaniu o polskiej urodzie. Podczas kiedy my przedstawiamy siebie jako mądrych, pracowitych i zaradnych, Europejczycy wciąż widzą w Polakach zacofanych, nieuczciwych, niechlujnych, biednych sąsiadów. Przypisywana nam religijność nie znajduje oddźwięku w podręcznikach[18]. Powszechny stereotyp Polaka pija-

[13] http://www.futrega.org/etc/nazwiska.html, [dostęp 08.05.2013].

[14] Temat niepełnosprawności w podręcznikach do nauczania jpjo został opisany w referacie: Kola A., *O niepełnosprawności w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego.*

[15] http://wyborcza.pl/1,75477,13367610,Polak_w_oczach_Brytyjczyka__zrzedliwy__niechlujny_.html, [dostęp 08.05.2013].

[16] http://eu.ngo.pl/wiadomosc/36681.html, [dostęp 08.05.2013].

[17] http://telegraf24.pl/artykuly/kategoria/43/6879, [dostęp 08.05.2013].

[18] Kwestia ta została dokładniej opisana w dalszej części artykułu.

ka traktowany jest w podręcznikach jak temat tabu. Alkoholizm jest tematem i problemem wypieranym, co jeśli weźmiemy pod uwagę wizerunek Polaków na świecie, jest wyjątkowym przekłamaniem i przeinaczeniem rzeczywistości. Jeśli już się pojawia, to w nowszych podręcznikach przy okazji przedrukowanych sondaży dotyczących przyczyn rozwodów.

9. Wykształcenie

Przeważająca większość członków rodzin miała w podręcznikach wykształcenie wyższe, a wszystkie dzieci powyżej 18. roku życia studiowały. W tych dwóch aspektach polskie realia zdecydowanie się różnią. W rzeczywistości wykształcenie wyższe ma 17% Polaków, średnie 31,6%, zawodowe 21,7%, podstawowe 23,2%. Jak widać, wykształcenie podręcznikowych bohaterów zostało mocno wyidealizowane. Wśród osób między 19. a 24. rokiem życia studia podjęło 52,98%, to dużo, ale mimo to dane te również odbiegają od podręcznikowej rzeczywistości. Na każde 10 tys. Polaków 451 studiuje, co stanowi zaledwie 4,5%. Ważne jednak, że z dekady na dekadę Polacy są coraz lepiej wykształceni.

10. Bezrobocie

W podręcznikach poruszono ponadto bardzo aktualny problem bezrobocia. Zwrócono uwagę na fakt, że nawet dobre wykształcenie nie gwarantuje zatrudnienia. Młodym ludziom żyje się ciężko, rodzinom tym bardziej. Dlatego też podręcznikowe matki decydowały się na podjęcie pracy. Jak wskazuje Bank Danych Lokalnych, w roku 2011 stopa bezrobocia rejestrowanego[19] wynosiła 12,5%[20]. Pracujących kobiet było 5354040, co stanowi 48,85% wszystkich zatrudnionych. Należy wziąć jednak pod uwagę, że ogólna liczba kobiet w Polsce jest większa niż liczba mężczyzn.

11. Poglądy Polaków w kwestii równouprawnienia

Równouprawnienie to wielokrotnie poruszany w podręcznikach temat. Najczęściej podejmowany jest on przy okazji opisywania podziału obowiązków domowych. Podręcznikowymi domami zajmują się głównie kobiety. To one wykonują większość prac związanych z wychowywaniem dzieci. Z umieszczonych w podręcznikach statystyk[21] wynika, że Polki preferują stary model małżeństwa,

[19] Tj. biorącego pod uwagę ludzi zarejestrowanych w urzędzie pracy.

[20] Procent stanowiący liczbę bezrobotnych w stosunku do aktywnych zawodowo.

[21] Wyniki pochodzą z badań przeprowadzonych w 2001 roku, a więc są już stare i nieaktualne, przez co mogą przekłamywać rzeczywistość i źle wpływać na obraz Polski w oczach cudzoziemców.

w którym *jedynie mąż pracuje, zarabiając wystarczająco na utrzymanie rodziny, a żona zajmuje się domem* (42%). Nieco mniej, bo 38%, kobiet uważa, że najlepiej jest, gdy *mąż i żona tyle samo czasu przeznaczają na pracę zawodową, w równym stopniu zajmują się domem i dziećmi.* 19% chciałoby, aby *mąż i żona pracowali, jednak aby to mąż poświęcał więcej czasu na pracę zawodową, a żona poza pracą zajmowała się dziećmi.* Żadna kobieta nie uznała za najlepszą sytuacji, gdy oboje małżonkowie zarabiają, a domem zajmuje się mąż [*HURRA!!! Po polsku 3*, s. 41]. Wiele podręczników krytykuje model partnerski, zarzucając mu działanie na szkodę małżeństw i dzieci. Podręcznikowe matki są skłonne poświęcić własne ambicje i cele na rzecz opieki nad rodziną. Im nowszy podręcznik, tym więcej kobiet w nim przedstawionych jednak pracuje. Związek partnerski staje się nie tylko konieczny, by zaspokoić potrzeby finansowe, ale też coraz częściej kobiety wymagają od mężczyzn równego podziału ról domowych i życiowych. Czy taki stan rzeczy odzwierciedla polskie realia? Jak wynika z badań przeprowadzonych przez CBOS w 2012 roku:

> *w ciągu ostatnich piętnastu lat zmieniały się preferencje Polaków co do podziału ról w rodzinie. Mimo pewnego spadku w 2006 roku, rośnie przekonanie, że najlepszym rozwiązaniem jest równy podział obowiązków domowych i udział w pracy zawodowej. Niemal połowa dorosłych Polaków (48%) uważa, że najlepszą sytuacją dla rodziny jest tzw. model partnerski, w którym partnerzy w równym stopniu poświęcają się pracy i obowiązkom domowym. Mniej więcej co czwarty badany (27%) popiera model mieszany, kiedy to oboje pracują, ale mężczyzna poświęca więcej czasu na pracę zawodową, a kobieta łączy pracę zawodową z prowadzeniem domu i wychowaniem dzieci. Częściej niż co piąty (22%) twierdzi natomiast, że utrzymaniem rodziny powinien zajmować się mąż (partner), a domem żona (partnerka), jest to tzw. model tradycyjny. Tylko jeden na stu ankietowanych (1%) uważa, że najlepiej dla rodziny jest wówczas, kiedy to partnerka pracuje i utrzymuje rodzinę, a partner przejmuje obowiązki domowe, czyli tzw. model odwrócony. Zmiany idące w kierunku modelu partnerskiego widać nie tylko w preferencjach, ale również w deklaracjach dotyczących rzeczywistego podziału ról. Szczególnie silnie swoje preferencje odnośnie modelu partnerskiego wyrażają kobiety, osoby z wykształceniem wyższym oraz dobrze oceniający swoje warunki materialne* [CBOS 2012a, s. 7, 11].

Wciąż jednak *to kobiety w większym stopniu angażują się zarówno w podejmowanie decyzji w rodzinie, jak i w wykonywanie codziennych obowiązków* [CBOS 2006a, s. 10]. Polskie realia różnią się więc od obrazu wyłaniającego się z podręczników. W rzeczywistości model partnerski jest znacznie bardziej popularny, następnie mieszany i dopiero tradycyjny, który to preferowany był w podręcznikach. Model odwrócony, czyli taki, w którym domem zajmuje się głównie mężczyzna, jest zupełnie odrzucany na obu płaszczyznach. Jednak równouprawnienie płci nie ogranicza się jedynie do sfery rodzinnej. *Mimo że prawie wszyscy*

Polacy są zwolennikami formalnego równouprawnienia płci, a większość uważa, że obecny system prawny zapewnia je w wystarczającym stopniu, duża grupa skłonna jest przyznać, że kobietom żyje się w Polsce gorzej niż mężczyznom i że są one dyskryminowane [CBOS 2006b, s. 12]. *O mniejszych szansach kobiet zdecydowanie częściej mówią one same niż mężczyźni, a symptomy dyskryminacji dostrzegane są przede wszystkim w sferze zawodowej* [CBOS 2013d, s. 3, 14]. Na brak równouprawnienia w odniesieniu do pracy zawodowej zwracają uwagę również podręczniki. Przedrukowują one fragmenty z gazet i stron internetowych, stanowiąc tym samym aktualne źródła zapoznania się z polską rzeczywistością. Są to oczywiście podręczniki najnowsze, przeznaczone na wyższe poziomy nauczania jpjo.

12. Aktywność zawodowa kobiet (żon i matek)

Rzeczywiste powody podejmowania aktywności zawodowej wśród Polek ewoluują i nie są związane już wyłącznie z problemami finansowymi. Coraz częściej podejmują one pracę ze względów ambicjonalnych.

> *Ponad dwie piąte ankietowanych (44%) uważa, że kobiety pracujące zawodowo cieszą się większym szacunkiem społecznym niż gospodynie domowe, które zajmują się wyłącznie prowadzeniem domu i opieką nad dziećmi. Przeciwną opinię wyraża jedynie 5% badanych. (...) Same kobiety, jak można wnioskować z ich deklaracji, coraz bardziej cenią sobie aktywność zawodową. W ostatnich latach istotnie wzrosła liczba tych, które nawet w sytuacji, gdyby ich mąż/partner zarabiał wystarczająco, by utrzymać rodzinę na zadowalającym poziomie, nie zrezygnowałyby z pracy na rzecz zajęcia się w większym stopniu domem i wychowaniem dzieci. Sytuacja taka zyskuje wyraźną społeczną akceptację, gdyż – jak wynika z uzyskanych deklaracji – w przekonaniu Polaków fakt, że kobieta pracuje zawodowo, jeśli w jakiś sposób wpływa na jej życie rodzinne, to raczej korzystnie* [CBOS 2013a, s. 3, 22–23].

Takich informacji brakuje jednak w podręcznikach. Podręcznikowe kobiety podejmują pracę zawodową zazwyczaj z powodu trudności materialnych.

13. Sposoby spędzania wolnego czasu

Szeroko zakrojone badania na temat czasu wolnego Polaków przeprowadził CBOS w roku 2010. Sposoby spędzania wolnego czasu przez Polaków są o wiele mniej urozmaicone od zajęć i zainteresowań podręcznikowych członków rodzin. *Najwięcej respondentów wskazuje jako najczęściej wybierany przez siebie sposób spędzania wolnego czasu oglądanie telewizji (52%), przebywanie z rodziną (36%) i bierny odpoczynek*, polegający na wysypianiu się (22%) oraz siedzeniu, leżeniu, odpoczywaniu (27%). Wśród aktywności fizycznej przeważają spacery

(24%). *Jednocześnie Polacy deklarują, że chcieliby w wolnym czasie wyjeżdżać za miasto oraz korzystać z dóbr kultury i innych rozrywek. „Ambitne" deklaracje i rozziew między pragnieniami a rzeczywistością wynikać mogą z braku środków finansowych, ale też z tego, że aktywny wypoczynek stoi wyżej w hierarchii wartości deklaratywnych* [CBOS 2010, s. 3, 14–15]. To właśnie tymi wyżej cenionymi aktywnościami zajmują się podręcznikowe postacie. *Nie dziwiłoby na przykład, gdyby córka Nowaków – postać z podręcznika Władysława Miodunki – studentka filologii hiszpańskiej interesowała się historią lub literaturą hiszpańską. Lubi ona jednak Pendereckiego i swych zagranicznych przyjaciół chce zabrać nie na dyskotekę czy do kina, ale do filharmonii [Cześć, jak się masz?, s. 68]. Pewni rodzice z podręczników HURRA!!! angażują się w politykę [Po polsku 2, s. 24] i poświęcają wolny czas na naukę języka angielskiego [Po polsku 3, s. 24]. Jeden z podręcznikowych pradziadków był kolekcjonerem sztuki [Po polsku 2, s. 24]* [Góralczyk-Mowczan, *Kim oni są?*, w druku].

Jak widać, w zakresie sposobów spędzania wolnego czasu podręcznikowa rzeczywistość jest bardzo wyidealizowana.

14. Religijność Polaków

Najpopularniejsze święta obchodzone przez podręcznikową rodzinę to Boże Narodzenie oraz Wielkanoc. Nic w tym dziwnego, gdyż zgodnie z badaniami GUS 86,9% Polaków przynależy do wiary katolickiej (gł. Kościół rzymskokatolicki – 86,7%, Kościół greckokatolicki – 0,14%, starokatolicyzm – 0,12%). W analizowanych podręcznikach nie poruszono kwestii innowierstwa[22]. Podręcznikowa rodzina, zapewne również wierząca, nie praktykuje, nie modli się i nie chodzi do kościoła. Wśród analizowanych tekstów niemal nie pojawiają się informacje o uczestniczeniu rodzin w mszach świętych czy innych uroczystościach[23]. Święta obchodzone są w domach. Bez wątpienia jest to odwzorowanie polskich realiów. *Najnowsze badania Instytutu Statystyki Kościoła Katolickiego*[24] *wskazują, iż w ciągu ostatnich 30 lat systematycznie i stopniowo obserwowany jest spadek liczby osób uczestniczących w niedzielnych nabożeństwach. Z badania przeprowadzonego jesienią 2010 roku wynika, że średni procent osób, które przychodzą do kościoła względem tych, które są do tego zobowiązane (czyli wszystkich ochrzczonych osób) wynosi 41%*[25].

[22] Wyjątek stanowi podręcznik *HURRA!!! Po polsku 2*, rozdział Święta, uroczystości i tradycje.

[23] Wyjątek stanowi fragment dotyczący religijności wujka Leona w podręczniku *HURRA!!! Po polsku 2*, s. 138.

[24] http://www.iskk.pl, [dostęp 07.04.2013].

[25] http://info.wiara.pl/doc/877452.Ilu-Polakow-chodzi-do-kosciola, [dostęp 07.04.2013].

15. Sposoby obchodzenia świąt

Podręcznikowi Polacy obchodzą święta w gronie rodziny przy suto zastawionym stole. Obecne są też tradycyjne zwyczaje i obowiązkowo rozdawane są prezenty. Czy tak rzeczywiście wygląda świętowanie w polskich domach?

> *Sposób przeżywania świąt związany jest w największym stopniu z wiekiem. Młodzi Polacy (od 18 do 34 lat) w zdecydowanej większości deklarują, że Boże Narodzenie jest dla nich przede wszystkim świętem rodzinnym. Osoby po 35 roku życia częściej doceniają religijny aspekt świąt, natomiast dla najstarszych badanych (mających 65 lat i więcej) religia jest w tym kontekście nieco ważniejsza niż rodzina. Dla zdecydowanej większości Polaków najważniejsze w czasie świąt Bożego Narodzenia są elementy odwołujące się do życia rodzinnego i tradycji: spędzenie czasu z najbliższymi, wyjątkowa atmosfera tych dni, podtrzymywanie zwyczajów. Religijny i świecki sposób przeżywania świąt nie wykluczają się nawzajem – przenikanie się tych dwóch elementów stanowi o specyficznym charakterze polskiego Bożego Narodzenia, które – choć ze swej istoty religijne – przeżywane jest uroczyście zarówno przez wierzących, jak i niewierzących. Polacy traktują Boże Narodzenie przede wszystkim jako święto rodzinne, a zatem tegoroczną Wigilię będą spędzać najczęściej z najbliższą rodziną: rodzicami, współmałżonkami, dziećmi, rodzeństwem, rzadziej – w towarzystwie dalszych krewnych bądź znajomych. Polacy realizują w praktyce zasadę, że Wigilia nie powinna być spędzana samotnie: tylko nieliczni (2% ogółu) przyznają, że tego wieczoru będą sami. Ważne są również prezenty. Przygotowywanie prezentów należy do najbardziej rozpowszechnionych w Polsce tradycji wigilijnych, obok dzielenia się opłatkiem, przystrajania choinki, spożywania tradycyjnych potraw i przygotowywania nakrycia dla niespodziewanego gościa* [CBOS 2011, s. 3, 5–6].

Podręczniki oddają zatem dobrze atmosferę polskiego świętowania.

Podsumowanie

Obrazy rodziny wyłaniające się z podręczników mają o wiele więcej punktów zbieżnych ze współczesnymi realiami, niż można by zakładać. Obie płaszczyzny nie odstają od siebie w większości analizowanych aspektów. Kwestie takie jak chociażby model rodziny, dzietność, wiek wstępowania w związek małżeński, problem przyznawania opieki rodzicielskiej, sposoby obchodzenia świąt są w podręcznikach przedstawiane zgodnie z polską rzeczywistością. Na spójny obraz nie składają się natomiast kwestie związane z najczęściej występującymi imionami, wykształceniem, zainteresowaniami, studiami oraz sposobami spędzania wolnego czasu. Zdecydowanie bardziej negatywny niż w podręcznikach jest nasz obraz w oczach cudzoziemców. Poglądy Polaków w kwestii równouprawnienia nie są tak stereotypowe jak opinie podręcznikowych członków rodzin. Co oczy-

wiste, różnią się od siebie również wyniki badań ankietowych, w których zadawano podobne pytania, a spowodowane jest to m.in. upływem czasu.

Wydaje mi się, iż powyższe porównanie wskazuje na potrzebę powstawania nowych podręczników, których autorzy powinni ukazywać aktualną rzeczywistość społeczno-kulturową. Informacje o Polsce współczesnej ciekawią studentów i są im o wiele bardziej potrzebne niż nasza przeszłość, szczególnie w początkowych etapach kształcenia językowego.

Bibliografia

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2006, *Komunikat z badań. Kobiety i mężczyźni o podziale obowiązków domowych*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/kobiety_i_mezczyzni_o_podziale_obowiazkow_domowych_2006_CBOS.pdf, [dostęp 12.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2006, *Komunikat z badań. Kobiety w społeczeństwie – równouprawnienie czy dyskryminacja?*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2006/K_182_06.PDF, [dostęp 12.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2010, *Komunikat z badań. Czas wolny Polaków*, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_133_10.PDF, [dostęp 08.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2011, *Komunikat z badań. Święta Bożego Narodzenia*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_163_11.PDF, [dostęp 11.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2012, *Komunikat z badań. Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny*, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_061_12.PDF, [dostęp 11.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2012, *Komunikat z badań. Rola dziadków w naszym życiu*, http://cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_008_12.PDF, [dostęp 11.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2013, *Komunikat z badań. Kobieta pracująca*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_028_13.PDF, [dostęp 11.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2013, *Komunikat z badań. Polacy o rozwodach*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_036_13.PDF, [dostęp 11.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2013, *Komunikat z badań. Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF, [dostęp 11.05.2013].

Centrum Badania Opinii Społecznej, 2013, *Komunikat z badań. Równouprawnienie płci?*, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_031_13.PDF, [dostęp 12.05.2013].

Góralczyk-Mowczan P., 2014, *Jacy oni są? Językowy obraz polskiej rodziny oraz szata graficzna w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *PLEJ_3 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, O. Majchrzak (red.), Łódź, s. 275–293.

Góralczyk-Mowczan P., *Kim oni są? Wizerunek polskiej rodziny w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, w druku.

Góralczyk-Mowczan P., 2014, *Okropni czy wspaniali? Nauczanie języka polskiego jako obcego a negocjowanie znaczeń (na podstawie tekstów podręcznikowych)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 21", E. Pałuszyńska i in. (red.), Łódź, s. 137–144.

http://eu.ngo.pl/wiadomosc/36681.html, [dostęp 08.05.2013].

http://info.wiara.pl/doc/877452.Ilu-Polakow-chodzi-do-kosciola,[dostęp 07.04.2013].

http://natemat.pl/32887,mloda-polska-sie-rozwodzi-nie-potrafia-dotrwac-nawet-do-pierwszej-rocznicy, [dostęp 07.05.2013].

http://telegraf24.pl/artykuly/kategoria/43/6879, [dostęp 08.05.2013].

http://www.futrega.org/etc/nazwiska.html, [dostęp 08.05.2013].

http://www.iskk.pl, [dostęp 07.04.2013].

http://www.msw.gov.pl/portal/pl/805/10569/Najczesciej_nadawane_imiona_w_latach_20022012.html, [dostęp 08.05.2013].

http://www.stat.gov.pl/bdl/app/strona.html?p_name=indeks, [dostęp 07.05.2013].

http://www.stat.gov.pl/gus/5840_rocznik_demograficzny_PLK_HTML.htm, [dostęp 07.05.2013].

http://www.zwiazki.senior.pl/92,0,Polacy-masowo-sie-rozwodza,6232.html, [dostęp 07.05.2013].

http://wyborcza.pl/1,75477,13367610,Polak_w_oczach_Brytyjczyka__zrzedliwy__niechlujny_.html, [dostęp 08.05.2013].

Kluzowa K., Slany K., 2003, *Przemiany realizacji funkcji prokreacyjnej w rodzinie* [w:] *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, B. Mierzwiński, E. Dybowska (red.), Kraków.

Kola A., 2010, *O niepełnosprawności w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 17", G. Zarzycka, G. Rudziński (red.), Łódź, s. 507–515.

Słownik nazwisk współcześnie w Polsce używanych, 1992, pod red. K. Rymuta, t. I–X, Kraków.

Strzelecka A., Sztabnicka E., 2012, *Obraz kobiety w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Kobieta w przestrzeni wizualnej*, A. Barska, K. Biskupska (red.), Opole, s. 245–257.

Agnieszka Kijak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.21

DLACZEGO BIEG POWINIEN MIEĆ NAZWĘ I CO ONA O NIM MÓWI? (NA PODSTAWIE NAZW ZAWODÓW BIEGOWYCH ROZEGRANYCH W WIELKOPOLSCE W 2014 ROKU)

Słowa kluczowe: onomastyka, chrematonim, bieg, język środowiskowy, socjolekt

Wciąż powstają nowe grupy środowiskowe, a wraz z nimi wyróżniające je języki. W ostatnich latach zainteresowaniem polskich lingwistów cieszą się m.in. socjolekty osób uprawiających, zwłaszcza nieprofesjonalnie i na szeroką skalę, różne dyscypliny sportu. Efektem tego zainteresowania są powstające prace: Barbary Pędzich o języku paralotniarzy [Pędzich 2012], Tomasza Piekota o socjolekcie kulturystów [Piekot 2008], Stefana Wiertlewskiego o gwarze środowiskowej rowerzystów [Wiertlewski 2008] czy Anny Niepytalskiej-Osieckiej o socjolektach wspinaczy skałkowych i alpinistów [Niepytalska-Osiecka 2013].

Mimo że bieganie z roku na rok staje się coraz bardziej popularne, dotychczas nie zbadano dogłębniej socjolektu biegaczy. Coraz więcej osób traktuje bieganie jako sposób życia, podporządkowując mu inne sfery, takie jak: odżywianie, czas wolny, a nawet pracę, dlatego język tej grupy środowiskowej uczyniłam przedmiotem mojego zainteresowania. Badania oparte na materiale pochodzącym z baz danych zastanych i wywołanych rozpoczęłam od analizy źródeł internetowych.

W niniejszym artykule przedstawię charakterystykę onimów związanych z bieganiem. Ze względu na obszerność tematu ograniczę się do nazw własnych zawodów biegowych[1] (z pominięciem analizy nazw klubów sportowych). Poję-

[1] Zawody biegowe definiuję, odwołując się do *Słownika języka polskiego PWN* [dostęp online: sjp.pwn.pl], który podaje, że zawody to: 1. ‘impreza sportowa, podczas której zawodnicy rywalizują o zwycięstwo’; 2. ‘każda rywalizacja wyłaniająca zwycięzcę’. Dla podkreślenia, że ograniczam się do jednej dyscypliny, jaką jest bieganie, dołączam przymiotnik *biegowy*.

cie *zawody* stosować będę zamiennie z terminem *bieg*. Również z powodu obszerności zdecydowałam się na ograniczenie zebranego materiału pod względem terytorialnym i postanowiłam zanalizować nazwy własne biegów organizowanych wyłącznie w jednym regionie. W przyszłości planuję porównać je z onimami występującymi w innych częściach kraju. Wybrałam Wielkopolskę, ponieważ jest to obszar terytorialny najbardziej mi znany pod względem geograficznym, kulturowym i sportowym, a zatem także pod względem organizowanych na tym terenie wydarzeń sportowych. Głównym źródłem, z którego czerpałam materiał, czyli nazwy badanych biegów, jest strona internetowa www.maratonypolskie.pl[2], jednak dokonując analizy, korzystałam też z innych baz danych, co każdorazowo zostanie zaznaczone w przypisie.

Nazwy biegów jako *nazwy własne wytworów jednostkowych lub seryjnych pracy ludzkiej* należy zaliczyć do grupy chrematonimów [Rzetelska-Feleszko 1998, s. 343], a zgodnie z definicją Artura Gałkowskiego uznać za chrematonimy użytkowe, czyli *wszystkie nazwy własne, będące niejako językowym dowodem ludzkiej aktywności w różnych obszarach kulturowych życia publicznego* [Gałkowski 2011, s. 51]. Dokonując analizy formy językowej, badacz ten wyróżnia kilka typów chrematonimów. Jego klasyfikację można również wykorzystać do usystematyzowania rodzajów nazw biegów.

Spośród 213 wyekscerpowanych przeze mnie chrematonimów nazywających biegi ze względu na ich formę wydzieliłam:

1. Chrematonimy detoponimiczne i dehydronimiczne.
2. Deantroponimy.
3. Chrematonimy frazematyczne.
4. Chrematonimy bazujące na leksyce ogólnej.
5. Konstrukcje retoryczno-dyskursywne.
6. Akronimy.
7. Chrematonimy z elementami obcojęzycznymi.
8. Chrematonimy uwzględniające cyfry[3].

Bardzo dużo – bo aż sześćdziesiąt – onimów dotyczących biegów jest motywowanych odmiejscowo lub od nazwy dzielnicy, w której bieg się odbył. Większość tych toponimów występuje w formie przymiotnika, np.: *Wiosenna Orientacja Wildecka*, *Myszkowski Bieg Uliczny*, *Luboński Bieg Niepodległości*, *Maraton Lednicki*. Nazwy toponimiczne jako składnik chrematonimów biegowych[4] występują jednak również w formie podstawowej, nieodmiennej, np.:

[2] Sama nazwa strony zwraca uwagę, ponieważ zawiera w sobie leksem *maraton*, natomiast dotyczy biegów organizowanych na różnym dystansie.

[3] Poszczególne chrematonimy biegowe łączą w sobie często elementy więcej niż jednej kategorii.

[4] Chrematonimami biegowymi nazywam nazwy własne zawodów biegowych.

Bieg Grodzisko Cross, *Mróz Śrem Półmaraton*, *Poznań Półmaraton*, *Poznań Business Run*. Są to konstrukcje składniowe typowe dla języka angielskiego (kalki strukturalne). Polegają na tym, że składnik podrzędny (określający) występuje w prepozycji w formie mianownikowej zamiast w typowej dla polszczyzny postpozycji i formie zależnej[5]. W przypadku czternastu biegów miejsce zostało zaznaczone w nazwie deskryptywnie, np.: *Bieg wokół Jeziora Miejskiego*, *III Bieg Dookoła Zalewu*[6], *Bieg pod Tysiącletnimi Dębami*, *Zimowy Bieg Trzech Jezior*, ponadto w ośmiu z nich do określenia miejsca użyte zostały nazwy gór, jezior, rzek oraz dolin. Są to więc nazwy dehydronimiczne (*Bieg Bulwarami nad Gwdą*, *Bieg Maltański*, *Bieg Warciański*, *Biegi nad Rusałką*) oraz deoronimiczne (odnotowano dwie takie nazwy: *Dziewicza Góra Biega*, *Bieg po Dolinie Będkowskiej*).

Wśród nazw biegów, które miały miejsce w Wielkopolsce w 2014 roku, można również wskazać liczną grupę onimów deantroponimicznych. Nazwy te przywołują imiona i nazwiska osób zasłużonych z różnych przyczyn i w różnych okresach historycznych dla całego kraju (np. Józef Piłsudski, Jan Paweł II), a także lokalnie dla Wielkopolski (Dezydery Chłapowski[7], Michał Drzymała[8], Edmund Bojanowski[9]) lub jej części (np. Maciej Frankiewicz[10], Arkady Fiedler[11]). W polskim zbiorze nazw tego typu najczęściej spotykamy się z konstrukcją przydawkowo-dopełniaczową „imienia", którą – na co zwracał uwagę Artur Gałkowski [Gałkowski 2011, s. 232] – konwencjonalnie skraca się do *im*. W przypadku analizowanego materiału połowa nazw tego typu jest zbudowana w ten sposób, np.: *4 Poznański Bieg im. o. Józefa Jońca*, *Bieg im. Ujskich Powstańców Wielkopolskich*, *Bieg im. Edmunda Bojanowskiego*, *Bieg im. Marszał-*

[5] Na temat nowych związków na pograniczu składni i słowotwórstwa typu *Sport telegram*, *Biznes informacje* pisał m.in. Andrzej Markowski. Zob. A. Markowski [2004].

[6] Wszystkie nazwy podaję w postaci oryginalnej, nie zmieniając ich zapisu ortograficznego.

[7] Dezydery Adam Chłapowski – polski generał, działacz gospodarczy, prekursor pracy organicznej, podczas powstania wielkopolskiego w 1848 roku organizował oddziały powstańcze.

[8] Michał Drzymała – polski chłop z Poznańskiego, w latach 1904–1909 prowadził spór z administracją Królestwa Prus o pozwolenie na budowę domu; *wóz Drzymały* stał się symbolem walki z germanizacją w zaborze pruskim.

[9] Edmund Bojanowski – działacz społeczny, tworzył wiejskie ochronki; tłumacz, założyciel Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Marii Panny, jest błogosławionym Kościoła katolickiego.

[10] Maciej Frankiewicz – działacz polityczny, samorządowy i sportowy; w latach 1999–2002 wiceprezydent, od 2002 do śmierci – zastępca prezydenta Poznania, jako wiceprezydent Poznania angażował się w działalność oświatową i kulturowo-sportową.

[11] Arkady Fiedler był powstańcem wielkopolskim, podróżnikiem i pisarzem, lokalnie znany przede wszystkim w Puszczykowie, gdzie stworzył Muzeum-Pracownię Literacką Arkadego Fiedlera.

ka Józefa Piłsudskiego. Osiem spośród trzydziestu nazw deantroponimicznych skonstruowanych zostało bez *im.*, np.: *Bieg św. Mateusza*, *Dycha Drzymały*, *Bieg Piasta Kołodzieja*, *Bieg Uliczny św. Marcina*. Chrematonimy deantroponimiczne pozbawione są zazwyczaj dodatkowych determinatorów kontekstowych. Wyjątkiem są nazwy, które zawierają przydawki uściślające charakter biegu, takie jak: *międzynarodowy* (*Międzynarodowy Bieg Ptolemeusza*), *rekreacyjny* (*XVI Rekreacyjny Bieg Piastowski im. Wojciecha Niewiady*) oraz nazwy motywowane toponimicznie, np. *Wysocki Bieg Uliczny im. Powstańców Wielkopolskich*, *Notecki Półmaraton im. Józefa Nojiego*.

Kolejną grupą onimów, którą można wyróżnić wśród nazw biegów, są tzw. chrematonimy frazematyczne. Zgodnie z definicją Artura Gałkowskiego są to *wszystkie formy chrematonimu użytkowego, którego wartość onomastyczna polega na deskryptywnym przekazaniu informacji o nazwanym obiekcie* [Gałkowski, s. 274]. Przykładami mogą być nazwy zawierające komponent wskazujący przyczynę lub cel biegu, np.: *Bieg z Puszką dla WOŚP*, *Bieg z okazji 625-lecia uzyskania praw miejskich*, *Charytatywny Piknik Sportowy Biegnę dla Mikołaja*, *Impreza Rekreacyjno-Sportowa „3R-PWSZ dla Regionu" (Rodzina Radość Rekreacja)*. Za chrematonim frazematyczny można także uznać *nazwę, której złożona leksykalnie struktura posiada wartość onomastyczną, polegającą na kodowanym przekazaniu informacji o nazywanym obiekcie, tj. konstruowaniu specjalnego tytułu ujętego w formie frazeologicznej, najczęściej metaforyzowanej* [Gałkowski 2011, s. 275]. Takimi chrematonimami są np. nazwy: *Policz się z cukrzycą*, *Poznaj Poznań Nocą*, *Bieg Charytatywny Rak. To się leczy!*, *Z biegiem natury*.

Spośród nazw biegów, które odbyły się w Wielkopolsce w 2014 roku, jedynie cztery można zaliczyć do grupy bazującej na leksyce ogólnej. Są to: *Bieg Sokoła*, *Pogoń za Wilkiem*, *Bieg z Motylem*, *Bieg Lwa*. Warto zwrócić uwagę, że wszystkie zawierają nazwy pospolite zwierząt oraz leksem *bieg* lub jego synonim, jak w przypadku *Pogoni za Wilkiem*. Źródłosłów tych motywowanych odzwierzęco nazw jest jednak różny. *Sokół* w *Biegu Sokoła* został przeniesiony z nazwy Towarzystwa Gimnastycznego Sokół, które wyścig zorganizowało. Pomysłodawcy *Pogoni za Wilkiem* reklamowali zawody, podkreślając, że na terenie, na którym się odbywają, widziano wilka[12]. *Bieg Lwa* miał miejsce w gminie Tarnowo Podgórne, której herbem jest właśnie lew. Nie udało mi się dotrzeć do informacji, jaki jest rodowód nazwy *Bieg z Motylem*.

Wiele nazw biegów powstało jako efekt tzw. zabawy językiem, należą więc do grupy konstrukcji retoryczno-dyskursywnych. Chętnie wykorzystuje się tu na przykład wieloznaczność osiągniętą dzięki grze formą graficzną [Guz 2001, s. 9–20] komponentu *zadyszka – Zimowa zaDyszka*, *Kurdeszowa (Za)dyszka*

[12] Zob. informacje na stronie: www.pogonzawilkiem.lubonskikb.pl, [dostęp 22.11.2014].

w Kostrzynie, *Uniwersytecka ZaDyszka*. Nazwa jest wieloznaczna, ponieważ korzysta za znaczeń leksemów *dyszka* oraz *zadyszka. Dyszka* to według *Słownika języka polskiego PWN* ‘zdrobnienie od słowa dycha’[www.sjp.pl][13]. *Zadyszka* – zgodnie z definicją zawartą w *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* (USJP) – to: *pot*. ‘brak tchu wywołany zmęczeniem, zbyt szybkim ruchem, zbyt dużym wysiłkiem; zasapanie się’ [Dubisz (red.) 2003], co jest czynnością charakterystyczną dla biegaczy. Środowiskowy leksem *dyszka* w zn. ‘bieg na dystansie 10 km’ nie pojawił się w żadnej innej nazwie, natomiast bardzo często występują jego synonimy *dycha* oraz *dziesiątka*, np.: *Dycha Drzymały*, *Dolska Dycha*, *IV Wildecka Dziesiątka*, *Maniacka Dziesiątka*. W nazwach biegów mamy też do czynienia z innymi socjolektalnymi nazwami określającymi dystans, na których bieg się odbywa, np.: *Wągrowiecka Dziewiątka*, *Ekonomiczna Piątka*, *Niecała Dziewiątka* (bieg na dystansie 8,8 km), *Cienińska Szóstka*.

Analizując konstrukcje retoryczno-dyskursywne, nie można pominąć nazwy maratonu i półmaratonu *Nocna Ściema*. Te zawody nie odbyły się w Wielkopolsce, lecz w Koszalinie. Warto jednak je krótko omówić jako przykład nazwy powstałej w wyniku zabawy językiem. Tu również skorzystano z wieloznaczności słowa, w tym przypadku wyrazu *ściema*, który potocznie oznacza ‘kłamstwo, oszustwo’ i powstał jako derywat paradygmatyczny od czasownika *ściemniać* znaczącego potocznie i w języku młodzieżowym: 1) ‘mówić coś niezgodnego z prawdą, nie mówić całej prawdy, kłamać, zmyślać; kręcić’, 2) ‘czynić coś ciemnym, słabiej świecącym; przyciemniać, przygaszać’ (SJP). Do koszalińskich zawodów odnoszą się oba znaczenia. Pierwsze, ponieważ półmaraton i maraton odbywają się w nocy, kiedy następuje zmiana czasu z letniego na zimowy i zawodnicy mogą „odjąć” od uzyskanego czasu jedną godzinę, tak że np. biegacz, który przebiegł półmaraton w czasie dwóch godzin, może zapisać wynik jednej godziny, ponieważ wystartował o godzinie 2.00 (czasu letniego), a dobiegł do mety o godzinie 3.00 (czasu zimowego). Drugie znaczenie odnosi się do terminu zawodów, które rozgrywane są w nocy, czyli wtedy, kiedy się ściemnia.

Tylko w trzech nazwach mamy do czynienia z akronimami. Dwie z nich zostały już wymienione powyżej jako przykłady chrematonimów frazematycznych. Pierwsza to *„3R-PWSZ dla Regionu” (Rodzina Radość Rekreacja)*. Onim biegowy powstał poprzez przeniesienie skrótowca od nazwy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej i uzupełnienie skrótowcem 3R wyjaśnionym w nawiasie. Drugi chrematonim z tej grupy to *Bieg z Puszką dla WOŚP*, w którym akronim

[13] Przykłady użycia tego leksemu jako nazwy biegu na dystansie 10 km można znaleźć m.in. na blogach biegaczy, np.: *Dziś udało się pokonać po raz kolejny dyszkę* [robsik.bloog.pl, dostęp 23.11.2014], *Oczywiście w maju 2013 też biegłem dyszkę i pobiegłem ją w 49:15 (pace 4:56)* [funofrun.bloog.pl, dostęp 22.11.2014].

jest derywatem od nazwy Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy. Trzeci skrótowiec występuje w nazwie *CAS na bieganie!* W tym wypadku akronim nie został użyty ze względów praktycznych, ekonomicznych, czyli w celu zaoszczędzenia miejsca w piśmie (a przynajmniej nie tylko z tego powodu), lecz jest swoistą grą językową i ma wywoływać skojarzenia ze słowem *czas*, które wymawiane przez dzieci oraz w gwarach mazurzących (co jednak w ogólnie niemazurzącej Wielkopolsce dotyczy tylko tzw. Mazurów wieleńskich z okolic Puszczy Noteckiej [Łysiak 1991, s. 212]) może brzmieć właśnie *cas*[14]. Organizatorem biegu było CAS, czyli Centrum Animacji Sportu.

W kilku nazwach biegów odbywających się w Wielkopolsce w 2014 roku pojawiły się elementy obcojęzyczne, wszystkie angielskie. Trzy z nich poza komponentami obcojęzycznymi zawierają polskie leksemy apelatywne, takie jak *bieg*, np. *Biegi nad Rusałką Euro Invest Runs*, oraz nazwy toponimiczne (*Poznań*, *Malta*), np. *Poznań Business Run*, *Malta Trail Running*, pozostałe są w całości anglojęzyczne: *ProTouch Interrun*, *Wings for Life*, *Forest Run by Poco Loco*, *Parkrun*, *Endu Winter Tour*. Wypada też wspomnieć o nazwach zawierających angielski leksem *cross*. Biegi nazywa się tak nie z powodów snobistycznych, lecz by krótko, w ekonomiczny sposób wskazać ich specyfikę. Sławomir Cygler na portalu portalaktywni.com zamieszcza następujące wyjaśnienie: *Cross, bardziej po polsku: bieg po terenie*[15]. Bohdan Witwicki na stronie internetowej silesiamarathon.pl rozbudowuje tę definicję: *Cross – bieg w urozmaiconym terenie (ziemne lub szutrowe alejki, leśne ścieżki przeplatane przeskokami przez naturalne przeszkody, podbiegami i zbiegami, częstymi zmianami kierunku)*[16]. Onimy z leksemem *cross* omawiam jako oddzielną kategorię właśnie ze względu na to, że stał się on dla biegaczy określeniem socjolektalnym, precyzyjnie nazywającym rodzaj biegu ze względu na teren, po którym biegają. Można to zaobserwować w wypowiedziach na portalach internetowych: *Szczerze mówiąc bieganie crossu to zawsze jest niezła zabawa*[17], *Po przerwie nigdy nie zaczynaj treningów od crossu*[18]. Nazwy wielkopolskich biegów z leksemem *cross* to m.in.: *Bieg Grodzisko Cross*, *Cross Nieżychowski*, *Cross Marcowy*, *Cross Maraton Koleżeński*. Podobnie jest w przypadku słowa *trail* oznaczającego biegi po

[14] Trudno jednak dopatrywać się takich związków, ponieważ bieg miał miejsce w Puszczykowie k. Poznania. Poza tym nazwa, która na stronie www.maratonypolskie.pl została zapisana: *CAS na Bieganie*, występuje też w wersji *CzaS na Bieganie.* Zob. www.e-lubon.pl. Taki zapis nazwy miał może na celu odróżnienie zawodów od nazwy portalu www.czasnabieganie.pl będącego poradnikiem dla biegaczy.

[15] portalaktywni.com, [dostęp 22.11.2014].

[16] silesiamarathon.pl, [dostęp 11.11.2014].

[17] maratony24.pl, [dostęp 23.11.2014].

[18] magazynbieganie.pl, [dostęp 24.11.2014].

naturalnych ścieżkach, zarówno górskich, jak i leśnych czy parkowych[19]. W analizowanym materiale tylko jeden onim zawierał leksem *trail* – to wspomniany wcześniej *Malta Trail Running*.

Istotną grupę chrematonimów biegowych stanowią nazwy zawierające cyfry. Stosuje się je sporadycznie przy wskazywaniu dystansu, np.: *Królewska 10-tka*, *Bieg Konwaliowa 5-tka*, *Chyża 10*[20]. Więcej nazw biegów zawiera cyfry, które służą poinformowaniu o okoliczności organizowania biegu, np.: *Bieg z okazji 625-lecia uzyskania praw miejskich*, *Bieg 10-lecia*, *100. Maraton Marka Frontczaka*. Cyfry stosowane są też do zapisu roku, w którym bieg się odbywa, np.: *Atlas run 2014*, *Piotr i Paweł Bieg 2014*, *Bieg im. Alojzego Graja Biegaj z nami 2014*. Wśród onimów biegowych zawierających cyfry zdecydowanie przeważają nazwy informujące o tym, który raz organizowany jest dany bieg, np.: *II Towarzyski Bieg Noworoczny*, *VII Chrustowski Bieg Zimowy*, *IV Wildecka Dziesiątka*, *I Cross Marcowy*, *4 Poznański Bieg im. o. Józefa Jońca*, *II Bieg Dookoła Zalewu.*

Poza wykorzystaną tu klasyfikacją Artura Gałkowskiego odnoszącą się ogólnie do chrematonimów warto wskazać także inne cechy charakterystyczne dla nazw biegów. Do określenia zawodów ze względu na rodzaj terenu, w którym się odbywają, zastosowano nie tylko zapożyczenia angielskie *cross* i *trail*, lecz także polskie przymiotniki, np.: *przełajowy* w nazwie *Otuski Bieg Przełajowy*, *błotny – Maraton Błotny* (bieg rzeczywiście odbywał się w błocie, choć nie był to maraton, lecz zawody na dystansie 5 km), *uliczny – Kępiński Bieg Uliczny o Puchar Burmistrza Miasta i Gminy Kępno* czy *górski – Bieg Górski Leszno–Grzybowo*.

Chrematonimy biegowe zawierają również nazwy sponsorów. Są wśród nich zarówno polskie, jak i obce onimy firmowe, np.: *Libra – Biegaj z nami* (Libra – firma developerska), *Półmaraton Philipsa*, *Biegaj z Opel Szpot*, *Piotr i Paweł Bieg 2014*.

W nazwach biegów podkreślone zostały także okoliczności ich rozgrywania, np. przy okazji Święta Niepodległości. Większość zawodów organizowanych w tym terminie ma nazwę *Bieg Niepodległości*. Dla odróżnienia poszczególnych propriów dodaje się komponent toponimiczny, np.: *Luboński Bieg Niepodległości*, *Wolsztyński Bieg Niepodległości*, *Rydzyński Bieg Niepodległości*. Z okazji mikołajek zaplanowano w Poznaniu dwa biegi, które – w celu ich zróżnicowania – nazwano: *Bieg Mikołajkowy* oraz *Poznański Bieg Mikołajów*.

Tworząc nazwy biegów, uwzględniano też termin rozgrywania zawodów, co sygnalizowano za pomocą leksemów określających pory roku: *VII Chrustowski Bieg Zimowy*, *Marceliński Bieg Jesienny*, *Bieg Wiosenny Cała Polska Biega*,

[19] www.trailrunning.pl, [dostęp 22.11.2014].

[20] Dystans w nazwach biegów częściej zapisywany jest słownie. Przykłady zostały podane powyżej.

a także nazw miesięcy: *Okonecki Bieg Lipcowy*, *I Cross Marcowy* oraz pór dnia i nocy: *Nocny Bieg Lotto Maniacka Piątka*, *Nocny Bieg wokół Jeziora Durowskiego*, *Wieczorna Marcelińska Dycha*.

W nazwach biegów zapisany został też ich charakter, tzn. czy bieg jest towarzyski, masowy, rekreacyjny itp. Przykłady takich onimów to: *Towarzyski Bieg Noworoczny*, *Otwarte Biegi Uliczne Śmigla*, *Rekreacyjny Bieg Chartowo*, *Koleżeński Maraton Leszno*. Cel biegów zaznacza się też w postaci wyrażeń przyimkowych: *Bieg po Ciacho*, *Bieg z Puszką dla WOŚP* (podkreślenie charytatywnego celu biegu).

W związku z zawężeniem obszaru badawczego do Wielkopolski możliwe było zanalizowanie zebranego materiału pod kątem obecności w nazwach biegów leksyki charakterystycznej dla polszczyzny tego regionu. Dwie nazwy podkreślają, że biegi odbywają się w Wielkopolsce, czyli w Pyrlandii: *Pyrlandzka Dycha* oraz *Półmaraton o Puchar Pyry*. Regionalna legenda stanowiąca motywację spetryfikowanego połączenia wyrazowego *elegant z Mosiny* została uwieczniona przez organizatorów pięciokilometrowego biegu w tej miejscowości, który otrzymał nazwę *Elegant na Piątkę*[21]. Frazeologizm *elegant z Mosiny*, który do dziś jest żywy w gwarze miejskiej Poznania i oznacza kogoś przesadnie, w złym guście wystrojonego, w chrematonimie tym zaktualizowano w postaci modyfikującej innowacji skracającej[22].

Poza opisanymi powyżej onimami zawierającymi potoczne określenia biegów ze względu na ich dystans wyróżnić można grupę nazw z leksemami bardziej oficjalnymi, aczkolwiek charakterystycznymi dla środowiska biegaczy, takimi jak: *Półmaraton Ostrzeszowski*, *Poznań Półmaraton*, *Maraton Jastrowski*, *Maraton Lednicki*. Warto podkreślić, że wśród chrematonimów wskazujących dystans wszystkie nazwy półmaratonów i maratonów występują z leksemami z polszczyzny ogólnej – oficjalnej. Nazwy biegów na krótsze odległości zawierają zaś przede wszystkim słownictwo potoczne, w tym zdrobnienia i zgrubienia (*dyszka*, *dycha*, *piątka*, *dziewiątka*). Być może świadczy to o respekcie do organizatorów zawodów na większym dystansie. Swobodniejszy stosunek niż osoby tworzące oficjalne nazwy mają zapewne biegacze, którzy na co dzień często posługują się nazwą *połówka* w odniesieniu do półmaratonu, np.:

> *Wgłębiając się dalej i szukając jakichś cech wspólnych z dawniejszymi wynikami można sięgnąć przecież do życiówek... i w nich jest podobnie – 4'01" w połówce, 3'58" w dyszce – a to tylko 3 sekundy różnicy (!)*[23].

[21] Legenda ta wywodzi się z pamiętnika Jana Chryzostoma Paska, w którym czytamy, że w zimie na przełomie 1659 i 1660 roku w Mosinie przebywały oddziały wojska hetmana Czarnieckiego. Miejscowi krawcy obszyli oddziały w eleganckie mundury krojone, stąd służący w nim wojskowi zyskali miano elegantów z Mosiny [www.mosina.pl, dostęp 25.11.2014].

[22] Zob. S. Bąba [2009].

[23] www.biegnijmy.pl, [dostęp 21.11.2014].

Czując niedosyt po kwietniowym maratonie w Łodzi przewertowałem kalendarz biegów i wypatrzyłem Wrocław. Połówka – mój ulubiony dystans, nocą – będzie chłodniej, termin 3tygodnie po Piotrkowskiej – będzie czas żeby i wypocząć i zrobić kilka treningów wytrzymałościowych. Dlaczego ja tak rzadko biegam te połówki? Przecież to mój ulubiony typ wysiłku, rodzaj zmęczenia, najwartościowsze wyniki mam właśnie z tego dystansu.. Chyba w przyszłym roku muszę ich więcej poplanować, bo teraz jesienią wiem, że raczej będzie tylko jedna poważna – w Tarczynie[24].

Na koniec analizy wielkopolskich onimów biegowych wypada zwrócić uwagę na obecność w nich samego leksemu *bieg*. Zawiera go ponad 65% nazw. W chrematonimach, w których nie występuje, pojawiają się określenia dystansu: sześć na dziewięć nazw maratonów i dwanaście na dziewiętnaście nazw półmaratonów zawiera odpowiednio leksemy *maraton* i *półmaraton*. Zatem większość analizowanych tu onimów tworzonych jest ze słowami jednoznacznie sygnalizującymi fakt, że są nazwami biegów.

Podsumowując, warto wskazać funkcje pełnione przez chrematonimy użytkowe, do których można zaliczyć nazwy biegów[25]. Wydaje się, że spośród funkcji wymienianych przez Czesława Kosyla [Kosyl 1983], Aleksandrę Cieślikową [Cieślikowa 2004], Mariusza Rutkowskiego [Rutkowski 2001] oraz Artura Gałkowskiego [Gałkowski 2011] onimy biegowe poprzez wskazywanie jednostkowych obiektów, w tym przypadku konkretnych biegów, pełnią przede wszystkim funkcję denotacyjno-identyfikacyjną. Dla analizowanych tu nazw istotne są także funkcje informacyjno-semantyczna oraz komunikacyjna, ponieważ chrematonimy biegowe przekazują informacje o wydarzeniu, jego miejscu, charakterze, dystansie itp., przez co stają się swoistego rodzaju apelatywnym komunikatem. Wiele nazw deantroponimicznych pełni funkcję kulturotwórczą – służą podtrzymywaniu pamięci o osobach zasłużonych dla historii Polski i regionu. Części tych nazw będących wynikiem gier językowych można przypisać również funkcję retoryczną. Ponieważ nazwy biegów mają przede wszystkim zachęcić do uczestnictwa w nich, muszą pełnić funkcje: perswazyjną, marketingową, czyniąc z nazwy slogan reklamowy, a także marketingową oraz ideacyjną pozwalającą utożsamić nazwę z realizowaną ideą, np. celem charytatywnym zawodów. Ważna jest również funkcja socjalizująca niektórych chrematonimów – służą one wytwarzaniu poczucia wspólnoty i ugruntowywaniu tożsamości – po pierwsze biegaczy, dzięki używaniu ich socjolektu (*cross*, *dyszka* i inne), po drugie Wielkopolan, dzięki wykorzystywaniu słownictwa regionalnego (*pyra*, *Pyrlandia*, *elegant z Mosiny*)[26].

[24] mauratończyk.blogspot.com, [dostęp 27.11.2014].

[25] O funkcjach tekstu ogólnie pisała Renata Grzegorczykowa. Zob. R. Grzegorczykowa [1991].

[26] Por. A. Gałkowski [2011].

Próbując zatem odpowiedzieć na pytanie zawarte w tytule artykułu, należy stwierdzić, że bieg powinien mieć nazwę, żeby odróżnić go od innych biegów. Nazwa ta powinna zawierać leksem związany z bieganiem, by odróżnić typ zawodów od innych wydarzeń sportowo-kulturalnych. Onim biegowy często też informuje o dystansie czy charakterze przedsięwzięcia. Komunikat przekazywany jest w języku zrozumiałym przede wszystkim dla biegacza uprawiającego dany typ biegu. Doświadczonego zawodnika być może zainteresuje *Top-Cross Torunia*, a mniej doświadczony będzie mógł zdecydować się na udział na przykład w *Biegu po Ciacho*.

Bibliografia

Bąba S., 2009, *Frazeologiczne innowacje skracające we współczesnej prozie polskiej* [w:] Tegoż, *Frazeologia polska. Studia i szkice*, Poznań, s. 49–55.

Cieślikowa A., 2004, *Tradycja i innowacje w nazwach własnych na przełomie wieków* [w:] *Nazwy mówią*, M. Pająkowska-Kensik, M. Czachorowska (red.), Bydgoszcz, s. 32–39.

Gałkowski A., 2011, *Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na materiale polskim, włoskim, francuskim*, Łódź.

Grzegorczykowa R., 1991, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy* [w:] *Język a kultura,* R. Grzegorczykowa., J. Bartmiński (red.), t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, Wrocław, s. 11–28.

Guz B., 2001, *Język wchodzi w grę – o grach językowych na przykładzie sloganów reklamowych, nagłówków prasowych i tekstów graffiti*, „Poradnik Językowy", z. 10, s. 9–20.

Kosyl Cz.,1983, *Forma i funkcja nazw własnych*, Lublin.

Łysiak W., *Mazurzy Wieleńscy – falsyfikacja podstaw mitu*, „Etnografia Polska" 1991, (t. 35), z. 2, s. 201–216.

Markowski A., 2004, *Językoznawstwo normatywne dziś i jutro: stan, zadania, szanse, zagrożenia* [w:] *Komunikaty RJP*, nr 2 [dostęp online: rjp.pan.pl, 30.11.2014].

Niepytalska-Osiecka A., 2013, *Socjolekt polskich alpinistów*, Warszawa [nieopublikowana rozprawa doktorska].

Pędzich B., 2012, *Jak powstaje socjolekt? Studium słownictwa paralotniarzy*, Warszawa.

Piekot T., 2008, *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do analizy socjolektu*, Wałbrzych.

Polskie nazwy własne. Encyklopedia, 1998, pod red. E. Rzetelskiej-Feleszko, Warszawa–Kraków.

Rutkowski M., 2001, *Wstępna charakterystyka funkcji nazw własnych*, *„Onomastica”* XLVI, s. 7–29.

Słownik języka polskiego PWN (SJP) (dostęp online: www.sjp.pl).

Uniwersalny słownik języka polskiego (USJP), 2003, pod red. S. Dubisza, t. I–IV, Warszawa.

Wiertlewski S., 2008, *Metafora pojęciowa jako narzędzie rekonstruowania językowego obrazu świata w socjolekcie rowerowym*, „Język, Komunikacja, Informacja”, t. 3, s. 79–89.

Źródła internetowe

silesiamarathon.pl

www.biegnijmy.pl

www.czasnabieganie.pl

www.e-lubon.pl.

www.funofrun.bloog.pl

www.magazynbieganie.pl

www.maratonypolskie.pl

www.mauratończyk.blogspot.com

www.mosina.pl

www.pogonzawilkiem.lubonskikb.pl

www.portalaktywni.com

www.robsik.bloog.pl

www.trailrunning.pl

Rafał Maćkowiak
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.22

TEMATYKA JĘZYKÓW OBCYCH W REPORTAŻACH PODRÓŻNICZYCH WOJCIECHA CEJROWSKIEGO

Słowa kluczowe: język obcy, Wojciech Cejrowski, reportaż podróżniczy, język hiszpański, język angielski, język niemiecki

1. WSTĘP

Wojciech Cejrowski jest jednym z barwniejszych reporterów podróżniczych w Polsce. Jest on także postacią dość kontrowersyjną, zawdzięcza to szczerości i powszechnemu wyrażaniu swoich poglądów na różne tematy, np. polityczne, religijne czy obyczajowe. Jest on dziennikarzem i autorem czterech książek podróżniczych (*Rio Anaconda*, *Gringo wśród dzikich plemion*, *Podróżnik WC, wydanie II poprawione* oraz *Wyspa na Prerii*), w których umieścił reportaże z wypraw głównie do państw obu Ameryk. Wszystkie książki w krótkim czasie stały się bestsellerami.

Czemu te książki cieszą się taką popularnością? Na to pytanie odpowiada Dariusz Rott w artykule *Badania strategii autoprezentacyjnych we współczesnym polskim reportażu podróżniczym (na przykładzie Wojciecha Cejrowskiego)* [Rott 2012]. Wymienia on dwa główne czynniki odpowiedzialne za tak dużą popularność reportaży Cejrowskiego, są to humor oraz bliskość wobec czytelnika. Dodałbym do tego także atrakcyjne, przynajmniej dla części czytelników Cejrowskiego, wplatanie do treści reportaży poglądów na różne, bliskie autorowi, tematy. Przez to właśnie teksty uzyskują swój specyficzny dla postaci Cejrowskiego charakter; zdecydowanie nie są one, w pewnych kręgach tematycznych, obiektywne. Do jednego z takich kręgów bliskich autorowi zaliczyć można różne tematy związane z językami obcymi.

Dużo miejsca w swoich reportażach podróżnik poświęca tematom lingwistycznym. Dyskutuje z pewnymi ustaleniami językowymi czy na przykład dogłębnie analizuje jakąś formę wyrazową.

Moim celem w niniejszym artykule jest ukazanie sposobu postrzegania przez reportera takich języków obcych[1], jak: hiszpański, angielski, niemiecki, japoński, francuski, chiński, rosyjski i włoski. Zaprezentuję także kilka zapożyczeń, które w toku wypowiedzi reportażowej Cejrowskiego występują szczególnie często. Na zakończenie przytoczę kilka fragmentów, w których autor wypowiada się na temat języków indiańskich.

Zacznijmy od fragmentów dotyczących języka hiszpańskiego, gdyż to jeden z dwóch języków obcych, które autor zna biegle (drugim jest angielski).

2. O JĘZYKU HISZPAŃSKIM

Wojciech Cejrowski w reportażach umieszcza bardzo dużo zapożyczeń, wśród których dominują te z języka hiszpańskiego, np.: *fiestecita* ‘małe przyjęcie’, *cubitas* ‘kubaneczki’, *terremoto* ‘trzęsienie ziemi’, *potable* ‘do picia’, *lavable* ‘do mycia’[2], *burro* ‘osioł’, *papeles* ‘dokumenty’, *compañero* ‘towarzysz’, *pensión* ‘pensjonat’, *romantico* ‘romantycznie’, *gringo* i *amigo*.

Na szczególną uwagę zasługują dwa ostatnie przytoczone słowa, które nie zostały przetłumaczone, czyli *gringo* i *amigo*.

Słowo *gringo* jest bardzo ważne dla autora, a świadczy o tym wykorzystanie go w tytule jednej z książek podróżniczych, tj. *Gringo wśród dzikich plemion*. Gdy Cejrowski po raz pierwszy używa tego słowa w jednym z reportaży, dokładnie wyjaśnia jego znaczenie: »*gringo*« *znaczy tyle co Biały. Potoczne określenie każdego cudzoziemca, dla którego hiszpański nie jest językiem ojczystym* [GWDP, s. 10]. Przeciętny podróżnik na tym zakończyłby definicję tego słowa, ale Cejrowski, co widać w jego reportażach, interesuje się różnymi tematami związanymi z ogólnie rozumianą komunikacją (werbalną i niewerbalną), podaje więc także wyjątkowe zastosowanie tego słowa. W Meksyku, czyli w miejscu, *skąd to słowo pochodzi (...) jest określeniem pogardliwym i stosuje się wyłącznie do osób przybyłych z USA* [GWDP, s. 10]. Drugim powodem, dla którego to słowo jest tak bliskie autorowi, jest fakt, że często sam siebie nazywa *gringo*. Wynika to z tego, że imię Wojciech jest bardzo trudne do wymówienia dla obcokrajowców. Co ciekawe, sam proponuje, aby nazywano go po dziadku *Antonim* albo właśnie *gringo*.

[1] Dla autora językiem naturalnym (pierwszym) jest polski. Wszystkie inne traktowane są jako obce.

[2] Autor sam, w tekście głównym reportażu, dokonuje tłumaczenia tych wyrazów: *część strumieni jest »potable« (do picia), a część »lavable« (do mycia)* [PWC, s. 232].

Autor często zastanawia się także nad różnymi formami wyrazowymi lub też ich znaczeniami. Widać to na przykładzie wyrazu *amigo*. Według Cejrowskiego wyraz ten przez różne słowniki jest zbyt wąsko tłumaczony, ponieważ wyłącznie jako *przyjaciel*. Autor przytacza więc jego inne możliwe znaczenia: »*amigo*« *może oznaczać przyjaciela, znajomego, kolegę w pracy, zastępować zwroty w rodzaju: chłopie, stary albo trochę mniej przyjazne: dobry człowieku, panie!, hej, te, halo* [RA, s. 105].

Dokładnie przez autora przeanalizowana została też forma imienia *Angelino*[3]. »*Ángel*« *to po hiszpańsku anioł,* »*angélico*« *– anielski,* »*angelito*« *– aniołek, a imienia Angelino nie ma w żadnym słowniku. Zostało wymyślone przez kogoś, kto hiszpański znał… niedokładnie* [RA, s. 183]. Następnie Cejrowski twierdzi, że imię, mimo że nieistniejące i prawdopodobnie napisane z błędem, powinno zgadzać się z osobą, która je nosi. *Zresztą imię z błędem pasowało do niego* [Angelina – przyp. aut.] *znakomicie, ponieważ cały jego hiszpański był… błędem* [RA, s. 184]. Cejrowski przechodzi do analizy języka hiszpańskiego, którym posługiwał się szaman: *gdyby z wypowiedzi Angelino wyciąć i wyrzucić wszystkie błędy językowe, pozostałby nam bełkot noworodka przerywany dłuuuugimi pauzami. Gdyby z kolei te pauzy wypełnić szumem wody, mielibyśmy wrażenie, że ktoś tonie i od czasu do czasu wystawia głowę nad powierzchnię, wykrzykując pojedyncze wyrazy. Takie krótkie, że nie dało się ich zapisać* [RA, s. 184]. Autor w swoich reportażach postanowił przetłumaczyć wypowiedzi szamana na *kolokwialną polszczyznę, bo inaczej nie dałoby się tego czytać. (Nie wierzycie? To posłuchajcie tego zdania*[4] *raz jeszcze tak, jakby to on je powiedział: Kupe wygatków Angelina nawalonych tutaj, przet… przeee… p…sratatata! Hodzi o to, rze tera wygatki Angelina so w polskim, bo jakby nie byli, to byśta guwno zrozumli)* [RA, s. 184].

Stosunek podróżnika do języka hiszpańskiego jest bardzo pozytywny. Przygląda mu się bardzo dokładnie i analizuje go. Sam zaś używa tego języka podczas niektórych rozmów ze swoją żoną[5]: *Szczęście i radość najłatwiej nam wymówić po hiszpańsku – »karnawał, balanga, maniana, samba, rumba i tango, copacabana i tropicana, bajobongo, bonanza, ananas, babnanas i Viva Las Vegas!«* [GWDP, s. 232].

[3] Angelino to szaman, którego autor poznaje podczas jednej ze swoich wypraw. Po pewnym czasie zostają przyjaciółmi.

[4] Autorowi chodzi o zdanie: *Większość wypowiedzi Angelino przetłumaczyłem na kolokwialną polszczyznę, bo inaczej nie dałoby się tego czytać* [RA, s. 184].

[5] Reportaż ten został napisany, gdy żoną Wojciecha Cejrowskiego była jeszcze Beata Pawlikowska. Później się rozstali.

3. O JĘZYKU ANGIELSKIM

Angielski jest drugim znanym biegle przez autora językiem obcym. Różne odniesienia do tego języka znaleźć można w jego najnowszej książce, czyli w *Wyspie na Prerii*. Dziennikarz opisał w niej swoje życie na *ranchu*, które nazwane zostało *Praire Island*. Cejrowski, chcąc wzbogacić swoje reportaże z tego miejsca, dodaje różne uwagi dotyczące języka angielskiego.

Jedną z pierwszych takich uwag umieszczonych w książce jest informacja o tym, że na prerii imiona uznawane za normalne są jednosylabowe, *na przykład: Al, Pam, Sam, Frann, Jeff, Kiff, Kim, Jim, Vick, Dick, Doug, Peg, Gregg, Zeb, Roy, Troy, Joe, Mo, Sue, Ann, Glen, Rolf* [WNP, s. 32]; wszystkie inne są podejrzanie dziwne, np. imię *Wojciech*. Podróżnik wspomina także, że mieszkańcy prerii często skracają różne połączenia wyrazowe, np. *Howdy* to skrócona forma *How do you do?* Wszystkie te skróty (i jednosylabowe nazwy własne) powstają *z powodu kurzu, który leci do gęby. Dlatego nawet krótkie* »*Howdy*« *wypowiadane jest niechlujnie* [WNP, s. 152]. Mieszkańcy prerii chcą po prostu uniknąć sytuacji, w której kurz wpada im do ust, dlatego nawet przy powitaniach pomijane jest wszystko poza imieniem. *Wygląda to trochę dziwnie, ale tak tu jest – kiwasz głową do Johna i zamiast całej frazy powitalnej mówisz tylko:* »*John*«*. Nic więcej* [WNP, s. 152].

Autor, przyglądając się językowi, zauważa, że Amerykanom do prawidłowego ułożenia zdania potrzebne jest imię. *Wypowiedzi, w których brakuje imienia, są niegramatyczne, niezręczne i powszechnie uznawana za grubiańskie* [WNP, s. 55]. Imię można zastąpić wyłącznie jakimś tytułem np. *doctor* lub *oficer*.

Cejrowski umieszcza w tekstach także różne ciekawostki, przeciętnemu Polakowi być może nieznane. W *Wyspie na Prerii* reporter opisuje sytuację, gdy pewnego dnia przyjechał po niego autobus szkolny w celu zabrania go na lekcje. Okazało się, że autor na jednym z kwitów kasowych wpisał datę urodzenia według polskiej kolejności, czyli dzień–miesiąc–rok, natomiast Amerykanie zapisują ją w kolejności miesiąc–dzień–rok. Następnie kwit został skontrolowany przez urzędnika, którego komputer nie akceptował podanej przez Cejrowskiego daty. *Urzędnik (...) kliknął w pierwszą opcję, jaką mu podsunął komputer. Chciał mieć sprawę z głowy* [WNP, s. 33]. W ten sposób podróżnik urodził się 9 stycznia 2004 roku[6], dlatego też przyjechał po niego autobus. Historia ta jest wstępem do wzmianki na temat słówka *student*, które w języku angielskim ma zdecydowanie większy zakres użycia niż to samo słowo w języku polskim. *Po angielsku słowo* »*student*« *oznacza ucznia dowolnej szkoły, może być wyższa, ale równie dobrze podstawowa* [WNP, s. 33].

[6] Autor tak naprawdę urodził się 27 czerwca 1964 roku [Brzozowicz 2010, s. 25].

Kolejna ciekawostka dotyczy mody na udawany język hiszpański. Problematyka ta została przedstawiona podczas analizy powiedzenia *no problemas*.

Jest to *dość popularne powiedzonko, które ma udawać język hiszpański. Poprawnie po hiszpańsku powinno być »No hay problema«, ale nie jesteśmy w Meksyku, a przeciętny Amerykanin nie ma powodu, by znać języki obce (cała reszta świata uczy się przecież angielskiego, nawet kosmici z filmów). Moda na niby-to-amerykańskie przypomina naszą modę na różne „sorki" czy „no to see ya". Najbardziej znanym przykładem tej mody są słowa »Hasta la vista, baby« z filmu „Terminator"* [WNP, s. 161].

Cejrowski umieścił w swoich reportażach także wiele angielskich zapożyczeń, np.: *blue-metallic* 'kolor niebieski metalik', *home, sweet home* 'dom, kochany (słodki) dom', *well* 'więc' czy *see ya* 'do zobaczenia'.

Według reportera angielski idealnie nadaje się, gdy *mamy do omówienia jakiś trudny problem, wymagający rozwagi i umiejętności negocjowania* [GWDP, s. 232].

4. O JĘZYKU NIEMIECKIM

O ile o dwóch poprzednich językach (hiszpańskim i angielskim) autor wypowiadał się pozytywnie, o tyle we fragmentach dotyczących języka niemieckiego ujawnia się zdecydowanie negatywny stosunek do tego języka. Cejrowski pisze, że *język niemiecki źle mu się kojarzy historycznie* [PWC, s. 131]. Następnie podaje, jak przez Polaków jest ten język postrzegany, według mnie jest to zbyt duże uogólnienie: *niemiecki szwargot kojarzy się Polakom z komorami gazowymi, z przerabianiem ludzi na mydło, z robieniem sienników dla wojska z ludzkich włosów, a dopiero w dużo dalszej kolejności z poezją Goethego* [PWC, s. 131]. Samo użycie w tym zdaniu określenia *szwargot*, które jest nacechowane negatywnie, ujawnia stosunek Cejrowskiego do języka niemieckiego. Cała wypowiedź wydaje się nieco przesadzonym obrazem postrzegania przez Polaków języka niemieckiego, gdyż nie wszyscy patrzą na ten język przez pryzmat historii, myślę tutaj szczególnie o osobach młodych, często lubiących na przykład twórczość artystyczną, której tworzywem jest język niemiecki[7].

Autor lubi zestawiać język niemiecki z innym językiem, wtedy oba oceniane są negatywnie. Na przykład zestawienie francuskiego i niemieckiego: *oba (...) mają szpetne brzmienie – francuski jest całkowicie niemęski (rozlazły jak dojrzały serek Brie), niemiecki zaś wprost przeciwnie, bardzo twardy i ciężki. Romantyzmu zawiera tyle, co komendy wojskowe. Subtelny jest jak kowadło. A precyzyjny owszem, ale jest to precyzja młotka trafiającego w palec, a nie pędzelka malującego miniaturę na skorupce przepiórczego jajeczka* [PWC, s. 131]. Cejrowski zestawia także język niemiecki z japońskim: *w swoim brzmieniu przypominają*

[7] Np. lubiana grupa muzyczna *Rammstein*, która swoje piosenki wykonuje po niemiecku.

komendy wojskowe – może więc wojny światowe miały swoją przyczynę lingwistyczną. Z kolei w czasach pokoju takie wojskowe języki sprzyjają dyscyplinie pracy i ogólnemu porządkowi na ulicach [GWDP, s. 232].

Słowa z języka niemieckiego służą autorowi także do rozśmieszenia czytelnika. Aby uzyskać komizm, autor zestawia wyrazy, których używa się do nazwania tego samego desygnatu w różnych językach:

> »Motyl« – bardzo delikatne słowo. (…)
> Po angielsku też jest delikatne – »butterfly« (…) brzmi jak aksamit (…)
> Po francusku, z kolei, śliczne, drobniutkie – »papilon«.
> Po hiszpańsku, urocze – »mariposa«.
> Po rosyjsku, kochane – »babońka«.
> A po niemiecku SCHMETTERLING! No cóż. (…)
> Leci sobie »babońka«, leci »papillon«, leci »mariposa«… i nagle okazuje się, że to jednak !!!SCHMETTERLING!!! [GWDP, s. 232].

5. O INNYCH JĘZYKACH OBCYCH

O innych językach obcych autor wypowiada się zdecydowanie rzadziej w porównaniu z tymi, które zaprezentowałem powyżej. Co ciekawe, Cejrowski wierzy, że *język może wpływać na zachowania osób, które się nim posługują* [GWDP, s. 232]. Zobaczmy, co pisze o innych niż hiszpański, angielski i niemiecki językach obcych:

> Języki arabskie przypominają chrapliwe obelgi rzucane interlokutorom – no i nie od dzisiaj wiadomo, że plemiona Arabów stale ze sobą wojują, przy czym większość tych wojen to jakieś starożytne wendety, rodowe konflikty dziedziczone z dziada pradziada.
> Język włoski przypomina rausz, stan umysłu już nie trzeźwy, choć jeszcze nie pijany – to nie jest nastrój do pracy, raczej do zabawy albo głośnej sprzeczki o byle co, prawda?
> Chiński – »ping-pong, ciang mong sing« – hm… brzęczy, dźwięczy, grosz do grosza, ziarnko do ziarnka, i w ten sposób Chińczycy opanowali światowy handel.
> Francuski – buzia często ściśnięta w ciup – wyniosły i trochę niezadowolony.
> Rosyjski… Mnie się zawsze przypomina tylko jedno słowo: UURRAAAAAA [GWDP, s. 232].

W jednym z fragmentów reportaży Cejrowskiego zaobserwować można, że użytkownicy języka rosyjskiego (Rosjanie) postrzegani są przez niego w sposób stereotypowy:

> – Najpierw zapachniało alkoholem, a potem usłyszałem:
> – »Zdrajstwujtie« [RA, s. 90].

W tym przykładzie widać, że Rosjanie jednoznacznie kojarzą się autorowi z czynnością spożywania alkoholu.

Podróżnik z wykształcenia jest antropologiem, często więc podczas podróży kieruje nim naukowa ciekawość. Wypytuje swoich rozmówców o różne intrygujące go zagadnienia, a następnie opisuje je w swoich książkach, tak też było z tematyką powstawania słów w języku indiańskim. Angelino podczas jednej z rozmów w następujący sposób opisał Cejrowskiemu, jak w jego języku, czyli indiańskim, słowa uzyskują nowe znaczenia:

> [Angelino – przyp. aut.] – Łączymy słowa w pary i wtedy zaczynają nabierać podwójnych znaczeń.
> [W. Cejrowski – przyp. aut.] – Wiem, wiem. Woda to woda, a »woda-woda« to ulewa.
> – Powódź.
> – »Woda-woda« to powódź? Od kiedy?
> – Odkąd pamiętam. Musisz uważnie słuchać, Antonio. Ulewa wymawia się »wooda-wooda«.
> – E?
> – Nie słyszysz różnicy? »Wooda-wooda« leeje, z wysokieego nieeba. A »woda-woda«, czyli powódź, to po prostu dużo zwykłej wody, która leży jak zawsze na ziemi; tylko jest jej więcej niż normalnie i jest rozlana [RA, s. 231].

Jak widać na przytoczonym powyżej przykładzie, w tym plemieniu indiańskim, poza samym podwojeniem danego wyrazu, także długość wymawiania danych głosek (swoisty iloczas) wpływa na zmianę znaczenia. Innym przykładem na to, że podwojenie danego wyrazu różnicuje znaczenie, jest indiańskie określenie *pinga* ‘nazwa męskiego narządu rozrodczego’ oraz *pinga-pinga*, czyli ‘nazwa stosunku’.

Autor w swoich reportażach ukazał także bardzo ważną cechę języka Indian, czyli jego peryfrastyczność. Indianie posiadają niewielki zasób słów, a kombinacje z podwojeniem są zbiorem ograniczonym. W efekcie na określenie pewnych desygnatów brakuje już kombinacji wyrazowych, więc Indianie nazywają je w sposób opisowy. Cejrowski starał się oddać tę specyfikę ich języka za pomocą języka polskiego, np.: *pamiętający-wiele-wiosek* to określenie na starszyznę plemienia, *pamiętający-wiele-polowań* to określenie oznaczające wojowników, *pamiętający-wszystkie-wioski-w-przód-i-wstecz* to czarownik, a *ten-który-potrafi-opowiadać-przyszłość* to szaman.

6. CZY JĘZYKI OBCE SĄ W PODRÓŻY NIEZBĘDNE?

Na pytanie, które jest tytułem tej części pracy, Cejrowski odpowiada w kapsułce[8] zatytułowanej *Język obcy*: *języki obce nie są w podróży konieczne. Owszem, zwiększają komfort podróżowania, obniżają niektóre koszta, ale wcale nie gwarantują lepszego kontaktu z tubylcami* [PWC, s. 98]. Tubylcy,

[8] Kapsułki, czyli wydzielone graficznie wyjaśnienia pewnych zagadnień. W tym przypadku kapsułka poświęcona została tematyce języków obcych. Termin ten zapożyczyłem z *Biblii dziennikarstwa* [Skworz, Niziołek (red.) 2010], w której Rafał Habielski, na specjalnie wydzielonych stronach, omawia różne zagadnienia związane z dziennikarstwem.

widząc człowieka, który słabo zna ich język, są zdecydowanie bardziej pomocni, natomiast gdy ktoś perfekcyjnie posługuje się danym językiem, ci sami tubylcy będą oczywiście pod wielkim wrażeniem znajomości języka, ale później *radź sobie,* »*gringo*«*, sam, skoro tak świetnie mówisz po naszemu* [PWC, s. 98].

Kolejnym argumentem autora za tym, że nie ma konieczności znajomości w podróży żadnego języka obcego, są osoby niesłyszące lub nieme. *Gdyby języki były niezbędne, to te osoby (...) skazane byłyby na areszt domowy* [PWC, s. 98]. W podróży człowiek mimowolnie uczy się danego języka, pomocni w tym są sami tubylcy, którzy *rzucają się do pomocy, podpowiadają nowe słówka, poprawiają składnię i cieszą się wraz z nami, kiedy uda się wreszcie powiedzieć to, co wcześniej tylko pokazywaliśmy rękami* [PWC, s. 98]. Przydatny jest także stres. Cejrowski pisze: *kiedy muszę się porozumieć, to się porozumiem! A na lekcjach, kiedy nie dawałem rady, nauczyciel machnął ręką i poprosił następnego ucznia* [PWC, s. 99]. Pomagają również gesty, bo *każdy język obcy w dużej części składa się z ruszania rękami* [PWC, s. 99].

Na końcu tej kapsułki autor umieszcza morał:

> Nieznajomość języka niekoniecznie utrudnia podróżowanie. Czasami ułatwia, bo obie strony otwierają się wtedy bardziej; bardziej chcą nawiązać kontakt. Językowa nieudolność jest jak wspólna niedola – zbliża ludzi. Nie znając języka, jesteśmy uważni w słowach, wyczuleni na gesty, miny. Kiedy rozumiesz, co mówią, nie musisz się już tak mocno starać zrozumieć, co myślą [PWC, s. 99].

7. O NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH

Jeden z podrozdziałów w *Podróżniku*, zatytułowany *Szwargot*, Cejrowski rozpoczyna słowami: *mam miniteorię na temat tego, co w języku obcym jest najważniejsze, czyli od czego powinno się zaczynać naukę* [PWC, s. 131]. Występuje tutaj pewna niekonsekwencja, gdyż raz autor pisze, że nie warto uczyć się języków obcych przed wyjazdem (najlepiej uczyć się ich w czasie podróży), innym zaś razem daje rady, jak uczyć się języków obcych przed wyruszeniem na wakacje czy też w podróż. Co ciekawe, oba fragmenty zostały umieszczone w tej samej książce, czyli w *Podróżniku WC*. Przyjrzyjmy się zatem miniteorii Cejrowskiego:

> Zarówno angielski, hiszpański, jak i szwedzki, a nawet rosyjski zaczynałem przyswajać od liczebników i słów dotyczących nabywania i sprzedawania. Kiedy to się udało, kontynuowałem naukę w terenie. Inaczej nie warto [PWC s. 131].

Cejrowski następnie wspomina, że warto nauczyć się także miejscowych wulgaryzmów. Jednak nie po to, aby ich używać, ale by czuć się bezpiecznie, czyli wiedzieć, co inni do nas mówią. *Bez podstawowego słownika lokalnych*

wulgaryzmów radzę nigdzie nie wyjeżdżać. Tak jak radzę nie wyjeżdżać bez paszportu. To kwestia bezpieczeństwa [PWC, s. 132][9]. Jednak zdarzają się sytuacje, kiedy wulgaryzmu trzeba użyć, np. gdy jest bardzo napięta sytuacja, wtedy *użycie lokalnego wulgaryzmu zazwyczaj skutecznie rozładowuje atmosferę – śmiechem* [PWC, s. 132]. Autor dla mocniejszego wydźwięku swojej teorii przytacza także interesujące, bardzo obrazowe porównanie: »*gringo*« *deklamujący lokalne przekleństwo w dzielnicy portowej Veracruz jest tak samo śmieszny, jak byłby śmieszny Murzyn na krakowskim rynku ciskający makumba-polszczyzną nawet najbardziej ohydne wiązanki* [PWC, s. 132].

8. ZAKOŃCZENIE

Jak widać, tematyka związana z językami obcymi jest bliska Wojciechowi Cejrowskiemu. Interesuje się on budową obcych wyrazów, ich znaczeniami, pochodzeniem oraz funkcjonowaniem w komunikacji. Z ciekawością językoznawczą i antropologiczną przygląda się językom danych społeczności oraz samym użytkownikom tychże języków; następnie w przystępny dla polskiego czytelnika sposób przedstawia własne uwagi czy też spostrzeżenia dotyczące tych języków.

Cejrowski posługuje się biegle dwoma językami obcymi: hiszpańskim i angielskim, czego efektem jest umieszczanie w toku reportaży wielu zapożyczonych z tych języków wyrazów.

W reportażach Cejrowskiego zaobserwować można podział na języki lubiane przez autora oraz takie, których autor nie lubi. Do pierwszej grupy zdecydowanie zaliczyć trzeba języki hiszpański oraz angielski, czyli te, którymi Cejrowski posługuje się biegle. Natomiast takie języki, jak: niemiecki, rosyjski czy też japoński, zaliczymy do drugiej grupy, czyli do języków nielubianych przez autora. Na szczególną uwagę zasługuje tu język niemiecki, którego autor wręcz nie cierpi, gdyż przypomina mu *komendy wojskowe* [GWDP, s. 232] i kojarzy się z *komorami gazowymi* [PWC, s. 131].

W reportażach nie zabrakło także, charakterystycznego dla postaci Cejrowskiego, podejmowania tematów kontrowersyjnych. Jeśli chodzi o języki obce, Cejrowski twierdzi, że nie warto przed wyjazdem w podróż uczyć się języka danego państwa, gdyż tubylcy są bardziej życzliwi dla osób nieznających ich języka; natomiast jeśli już ktoś chce się uczyć języków obcych, to niech zaczyna naukę *od liczebników i słów dotyczących nabywania i sprzedawania* [PWC, s. 131], a następnie kontynuuje ją „w terenie".

Książki Cejrowskiego są lubiane przez Polaków, świadczy o tym duża liczba sprzedanych egzemplarzy. Polski czytelnik może się z nich dowiedzieć wielu

[9] Autor wielokrotnie przekraczał granice różnych państw bez paszportu, ale najbezpieczniej, o czym sam wspomina, czuł się, gdy miał dokument przy sobie.

ciekawostek o różnych językach obcych, natomiast obcokrajowiec może sprawdzić, jak jego język jest postrzegany przez znanego polskiego dziennikarza. Być może będzie rozbawiony tym, co przeczyta na temat swojego języka narodowego, podobnie jak my śmiejemy się, gdy ktoś nam mówi, że język polski brzmi jak niedostrojone radio.

Wykaz analizowanych książek podróżniczych

RA: Cejrowski W., 2006, *Rio Anaconda*, Kolumbia–Pelplin–Poznań.
GWDP: Cejrowski W., 2006, *Gringo wśród dzikich plemion*, Amazonia–Marymont–Pelplin.
PWC: Cejrowski W., 2010, *Podróżnik WC, wydanie II poprawione*, Pelplin.
WNP: Cejrowski W., 2014, *Wyspa na Prerii*, Arizona.

Bibliografia

Brzozowicz G., 2010, *Cejrowski. Biografia*, Poznań.

Rott D., 2012, *Badania strategii autoprezentacyjnych we współczesnym polskim reportażu podróżniczym (na przykładzie Wojciecha Cejrowskiego)* [w:] *Transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną*, M. Kita, M. Ślawska (red.), t. 1: *Stan wiedzy i postulaty badawcze*, Katowice.

Skworz A., Niziołek A. (red.), 2010, *Biblia dziennikarstwa*, Kraków.

Konrad Rachut
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.23

CZY POLSKI *WIELORYB* JEST RYBĄ, A ROSYJSKI *КИТ* JUŻ NIE? O MYŚLENIU O ŚWIECIE I NAZWACH

Słowa kluczowe: nazwy, kategoryzacja, językowy obraz świata, stereotypy językowe, wiedza naiwna

Pomiędzy człowiekiem a rzeczywistością nienazwaną lub też, w ujęciu skrajnie utopijnym, „obiektywną" umiejscowiony został język. Odgrywa on rolę pośrednika pomiędzy obiema stronami barykady – ludzie patrzą na świat poprzez jego pryzmat. Nieprzypadkowo istnieje przekonanie, że *jest to reprezentowanie interpretujące, a nie mechaniczne odbicie* [Grzegorczykowa 1991, s. 20]. Owo reprezentowanie realizuje się, zgodnie z propozycją R. Grzegorczykowej, w prymarnym zadaniu języka – tym, z którego zdają sobie sprawę jego użytkownicy – czyli w pełnieniu *funkcji generatywnej*. Innymi słowy, jednostki leksykalne są ze sobą zestawiane w celu utworzenia przestrzeni słownej wyrażającej rzeczywistość pozajęzykową. W szerokim rozumieniu chodzi oczywiście o tworzenie komunikatów, przy czym są one przede wszystkim nakierowane na denotowanie części składowych wymiaru czasoprzestrzennego oraz określenie relacji pomiędzy nimi.

Zanim w ogóle zaistnieje możliwość przekazywania informacji drogą werbalną, najpierw musi dojść do nazwania elementów rzeczywistości pozajęzykowej. W tym ujęciu nominalizacja stanowi podstawowy problem w teorii językowego obrazu świata, gdyż właśnie w tej płaszczyźnie wykazuje się kluczowe rozbieżności pomiędzy współistniejącymi kodami językowymi. Uzmysławia to nam, że porównanie działania języka do szkła powiększającego można uznać za trafne, jako że oba uszczegóławiają pewien postrzegany punkt w otoczeniu. Dzieje się to wszak pod określonym kątem – jest to zjawisko skrajnie subiektywne, a punkt

widzenia będzie zawsze odmienny nie tylko ze względu na język, gdyż podmiot odgrywa w tym wypadku nie mniejszą rolę. Z owej metafory wyłania się *funkcja poznawcza* języka [Tamże], ewidentna dopiero w wyniku oddania się refleksji na temat relacji między językiem, człowiekiem a otoczeniem, właśnie poprzez dostępne kategorie semantyczne ludzie zgłębiają bowiem naturę określonego aspektu rzeczywistości. Trzeba jednocześnie nadmienić, iż słowa w dwóch różnych językach, pozornie ze sobą niezwiązane w obrębie ich warstwy eksplicytnej, mogą nieść analogiczny bagaż konotacji ze względu na posiadanie wspólnego przodka – do tego aspektu powrócimy w analizie praktycznej rozpatrywanego zagadnienia.

Idąc tym tropem, można zauważyć, iż poruszana kwestia sprowadza się do *entymematyczności* (wyrywkowości) postrzegania [Lipiński 2000, s. 39]. Chodzi o to, że w praktyce wyczerpujące opisanie konkretnego elementu rzeczywistości nie jest możliwe – każda jednostka patrzy na dany punkt ze swojej, indywidualnej i niepowtarzalnej w aktualnej czasoprzestrzeni, perspektywy. Przez to zarówno w procesie postrzegania wizualnego, jak i przetwarzania językowego zwraca się uwagę na detale dystynktywne, odróżniające obiekt jednostkowy od pozostałych, sprowadzając wszystkie inne na plan dalszy [Kardela 1992, s. 46]. Zasada ta znajduje wyraz również w zestawieniu analogicznych jednostek leksykalnych funkcjonujących w obrębie odmiennych grup etnicznych.

Z tego też względu nie omieszkamy odnieść się do postulatu hipotezy relatywizmu językowego Sapira–Whorfa, zgodnie z którym każdy język stanowi odrębną rzeczywistość w ramach ogólnej, niezsubiektywizowanej rzeczywistości uniwersalnej [Sapir 1958, s. 69]. Każdy język dysponuje wobec tego autonomicznym aparatem pojęciowym, przez co odzwierciedla rzeczywistość ze zróżnicowaną dokładnością – skupia się na konkretnym aspekcie konceptu. Określenie, że język odzwierciedla, jest niewątpliwie trafne i mówiące samo za siebie, zwierciadło z natury rzeczy odbija bowiem obraz świata materialnego, tworząc jego pochodną i wtórną wersję. Język jawi się zatem jako narzędzie kategoryzacji świata, która w każdym przypadku odbywa się zgodnie ze specyficznymi regułami. Jak już wspominaliśmy wcześniej, owa nieprzystawalność kategoryzacyjna w przeważającym stopniu objawia się w zasobach leksykalnych języka; przeto podstawowym zadaniem słownictwa jest nazywanie, determinowanie składników środowiska zewnętrznego i wewnętrznego człowieka, czyli nakładanie na nie *interpretacyjnej siatki znaczeń* [Kopińska 2009, s. 61].

Naszym zasadniczym założeniem jest stwierdzenie, iż *nazwa jest tekstem*. Zawiera więc ona w sobie cały świat, stanowi wrota do niego, aczkolwiek adekwatne zrozumienie specyfiki natury tegoż świata osiągalne jest wyłącznie w wypadku zastanowienia się nad holistycznym znaczeniem nazwy. Wypada jednocześnie uzmysłowić sobie, iż momentowi jej utworzenia towarzyszy specyficzny kontekst, odciskający piętno na jej ostatecznym brzmieniu, a konteksty

utworzenia i użycia nazwy stoją przecież w opozycji względem siebie, gdyż nierzadko dzieli je znaczny dystans czasu i przestrzeni. Oprócz możliwości kodu językowego również w ogromnej mierze sytuacja powstania nazwy, w tym sposób patrzenia na świat podmiotu ją tworzącego, determinuje to, co wejdzie w jej skład [Rutkiewicz-Hanczewska 2006, s. 302]. Należy w tym miejscu podkreślić, że istnienie odbiorcy, co może się wydawać oczywiste, warunkuje również istnienie nadawcy. Zwykle jednak nie uświadamiamy sobie niezaprzeczalnego faktu, że nazwa danego elementu rzeczywistości została przez określoną jednostkę wymyślona w oderwaniu od towarzyszącej jej otoczki kontekstualnej. Jak się okazuje, rzecz ma się całkowicie odwrotnie, jako że rezultat aktu nominalizacji, tak jak każdy komunikat, wysyłany jest od jednego indywiduum do drugiego w określonym celu – przyświeca mu *intencja*. Oznacza to, że niejako w sposób zamierzony „tchnięte" w nią znaczenie wywołuje na zasadzie asocjacji reakcję w umyśle jej odbiorcy. Staje się ona zatem zwerbalizowaną formą stanu emocjonalnego nadawcy oraz jego zamiarów wobec presuponowanego odbiorcy.

Co więcej, nazwie towarzyszy szeroko rozumiany *kontekst sytuacyjny i kulturowy*, który ostatecznie ukierunkowuje procesy myślowe jednostki na określoną stronę [Przybyszewski 2011]. Składają się na nie okoliczności zaistniałe w momencie nadawania etykietki językowej, które odzwierciedla się w użytych do tego celu środkach wyrazu. Jednakże odpowiednie zinterpretowanie zakodowanego przekazu wymaga uświadomienia sobie, że nazwa rzeczywiście ma na celu wyrażenie konkretnej informacji w możliwie najkrótszej formie. Ta intencyjność i głębia znaczeniowa prowadzą w rezultacie do pojmowania otoczenia poprzez strukturę semantyczną słowa, co w większości przypadków odbywa się poza świadomością użytkownika języka.

Bezrefleksyjne sugerowanie się tym, co eksplicytnie zawarte w obrębie słowa, prowadzi do korzystania z *wiedzy naiwnej*, stojącej w opozycji do wiedzy naukowej. Jakkolwiek by patrzeć, to potoczna odmiana języka jest jego odmianą wyjściową, a wszystkie pozostałe są pochodnymi wariantami użycia kodu, sztucznie wypracowanymi [Tokarski 2001, s. 238]. Przyjęto uważać, że te dwa podstawowe rodzaje kompetencji światopoglądowej są w relacji komplementarnej względem siebie – niczym koła zębate zazębiają się, ostatecznie tworząc harmonijną całość. Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że owo uzupełnianie się występuje wyłącznie pod warunkiem posiadania obu odmian wiedzy. W wypadku braków w kompetencji specjalistycznej nie pozostaje nic innego, jak poddać się sugestiom wypływającym bezpośrednio ze struktury słów oraz towarzyszącym im konotacjom w języku ogólnym, a takie postępowanie zazwyczaj prowadzi człowieka na poznawcze manowce.

Posłużymy się tutaj przykładem za R. Tokarskim [2001, s. 347], trafnie obrazującym poruszany problem. Sprowadza się to mianowicie do tego, że w potocznej klasyfikacji istot żywych pojęcie *człowiek* stanowi grupę wyodrębnioną

z zakresu znaczeniowego terminu *zwierzę*. Co oczywiste, zoologiczna taksonomia klasyfikuje człowieka jako jednego z przedstawicieli świata zwierząt. Ta niezupełnie sprawiedliwie funkcjonująca opozycja człowieka i zwierzęcia jako odpowiednio reprezentanta dobra i zła przejawia się we frazeologii: *nie zachowuj się jak zwierzę* [Tamże]. Mówiąc inaczej, określony stereotyp, uwarunkowany kulturowo, jest zakorzeniony w słownictwie i przekazywany z pokolenia na pokolenie [Bartmiński, Panasiuk 2001].

W ten sposób raz nadane rozróżnienie utrwala się w umysłach nosicieli języka, co prowadzi w rezultacie do tego, że poddają się oni bezkrytycznie narzucanej ocenie świata w oparciu o te kryteria. Przeszłość odciska więc swoje piętno w płaszczyźnie leksykalnej oraz nawarstwia się dalej, wchłaniając coraz to nowe asocjacje w toku rozwoju społeczeństwa [Bielecka-Prus 2012, s. 26]. W tym miejscu nasuwa się odniesienie do postmodernistycznej teorii tekstu, zgodnie z którą każda wypowiedź jest zlepkiem tego, co zostało powiedziane wcześniej. Przyjmując wielce pesymistyczny punkt widzenia, utrzymuje się, iż w związku z tym wymyślenie czegoś całkowicie innowacyjnego jest nieosiągalne. Z tego właśnie biorą się zapożyczenia z języków obcych, poprzez które dochodzi do przeniesienia sposobu widzenia danego wycinka rzeczywistości z jednego kodu językowego na drugi. Fakt nieposiadania naturalnego określenia sprawia, że korzysta się z rezerwuaru nazewniczego języka obcego, co prowadzi do sytuacji, w której niczego nieświadomi przedstawiciele społeczności przenoszą na swój grunt obcy sposób patrzenia na świat. Bez wątpienia konotacje te z czasem stają się implicytne, niemniej jednak konkretne słowo w dalszym ciągu niesie je w obrębie swojej struktury. Mając już ustalone podstawowe postulaty teoretyczne, przez których pryzmat będziemy postrzegać opisywane zjawisko, przejdziemy do praktycznej analizy konsekwencji określenia wieloryba oraz кита właśnie tymi etykietkami leksykalnymi.

Wypada w takim razie zacząć od sformułowania podstawowej definicji pojęcia *wieloryb* w języku polskim. Posłużymy się tutaj *Słownikiem języka polskiego*, na którego kartach czytamy, że jest to *duży ssak morski z rzędu o tej samej nazwie (Cetacea), odznaczający się wrzecionowatym, nagim ciałem, przednie kończyny ma przekształcone w płetwy, tylne – w stanie szczątkowym* [Doroszewski 1958–69]. Ze słów tych wynika wyraźnie, iż *wieloryb* faktycznie jest ssakiem, wbrew temu, co sugeruje struktura nazwy tego zwierzęcia. Dla kontrastu podamy definicję z *Wielkiego słownika języka polskiego: wielkie zwierzę morskie podobne do ryby, poruszające się dzięki ruchom poziomej płetwy*, w której nie wspomina się już o tym, że zwierzę to jest ssakiem. W określeniu owym zawarta jest więc wprowadzająca w błąd konotacja odnosząca się do cech fizycznych wieloryba, a nie jego pochodzenia gatunkowego. Mówiąc inaczej, zbitka wyrazowa *wieloryb* z założenia sugeruje, iż on wielką rybę wyłącznie przypomina, a nie, że nią jest. Bez względu na to znaczenie bezpośrednio wyrażone

w dwóch składających się na to określenie słowach w tak znaczącym stopniu oddziałuje na Polaków, że nierzadko uważa się go właśnie za rybę. Przypadek ów jawi się jako sztandarowy przykład wiedzy naiwnej, która ma swoje źródło w niewystarczająco świadomym korzystaniu z terminu, wykluczającym się z danymi naukowymi. Dlatego też warto się zastanowić nad potencjalnymi przyczynami, które doprowadziły do sformułowania określenia brzmiącego właśnie w ten sposób.

Jak wspominaliśmy już, sformułowaniu każdej nazwy towarzyszą okoliczności będące w ostatecznym rozrachunku determinantami jej formy i znaczenia: chodzi tu o konteksty sytuacyjny oraz – szerzej – kulturowy, będące zasadniczym punktem odniesienia w procesie postrzegania [Przybyszewski 2011]. Pojęcie *wieloryb* weszło do leksykonu polskiego na początku wieku XV [Urbańczyk 1990, s. 178] – wówczas Polska nie była rozwinięta naukowo, przez co nasiąkała osiągnięciami intelektualnymi innych państw. Wypada zaznaczyć, że słowo to jest określeniem zwyczajowym odnoszącym się do całej grupy zwierząt – waleni. Mimo to w języku codziennym przyjęło się używać jednego określenia do definiowania ich wszystkich, by nie wdawać się w zbędne rozważania. Zwracamy więc uwagę na to, że w definicjach słownikowych nie odnotowuje się tego, iż słowo to jest potocyzmem. Pochodzenia wyrazu *wieloryb*, co wydaje się zrozumiałe ze względu na sąsiedztwo, można się doszukiwać w średnio-górno-niemieckim *walvisch* [Jagodziński 2014], tym bardziej że zbieżności strukturalne są widoczne gołym okiem (*wal* – ‘wielki’; *visch*, poprzez angielskie *fish* – ‘ryba’).

Odnosząc się do warstwy semantycznej słowa, zauważamy, iż kwestią kluczową jest fakt, że wieloryby od zawsze były stworzeniami mitologizowanymi. Zapewne nie przez przypadek Herman Merville w swojej powieści *Moby Dick* czyni z tytułowego wieloryba legendarne uosobienie siły, podnosząc jego rangę i autorytet do poziomu Boga. Ssaki te siały bowiem postrach wśród żeglarzy spotykających je na swojej drodze. Można doszukiwać się w tych tendencjach analogii do czasów antycznych, ponieważ wówczas odczuwano lęk przed wszystkim, co nieznane. W tym wypadku obcy element rzeczywistości został nazwany poprzez odniesienie do cech fizycznych analogicznych do kształtów znanych przedtem stworzeń, czyli ryb; podmiotem urzeczywistniającym tę czynność byli najpewniej ludzie niewykształceni, od których trudno wymagać naukowej skrupulatności. Kluczowym faktem jest to, że do nadania tak brzmiącej etykietki doszło prawdopodobnie pod wpływem chwili, a kierowano się przy tym pierwszym skojarzeniem, które przyszło ludziom na myśl. Sprowadza się to do stwierdzenia M. Rutkiewicz-Hanczewskiej: *nazwy własne pierwotnie powstawały w sytuacji dialogu, w pewnym spontanicznym akcie komunikacji* [2012, s. 356]. Następstwa tego dostrzegamy przede wszystkim w wersji rosyjskiej, jednak w przypadku języka polskiego ma to nie mniejsze znaczenie.

Rzecz się ma podobnie, aczkolwiek jest znacznie szerzej zakrojona, w języku rosyjskim, w którym słowo кит posiada nieporównywalnie większą głębię semantyczną. Pierwszą rzeczą, która rzuca się w oczy, jest fakt, iż *кит* brzmi zupełnie tak samo jak polski *kit*. Określimy to jako niezwykle zajmujący zbieg okoliczności, gdyż dwa identycznie brzmiące słowa znaczą zupełnie coś innego w różnych językach. Związane jest to z tym, że *kit* wywodzi się od niemieckiego *Kitt*, również odnoszącego się do sfery budowlanej [Brückner 1927]. Powracając do rosyjskiego wyrazu, podkreślimy, że w kwestii jego definicji słowniki są zgodne, dlatego że we wszystkich prominentnych rosyjskojęzycznych źródłach wiedzy encyklopedycznej [*Кузнецов* 1998; *Ефремова* 2000; *Ушаков* 1940] podkreśla się, że zwierzę to należy do gromady ssaków: *Крупное морское млекопитающее с рыбообразным телом* [*Скворцов* 2011], natomiast tylko w dwóch przypadkach [Tamże; *Ефремова* 2000] napomyka się o podobieństwie jego kształtów do rybich. Na tej podstawie można przypuszczać, że *кит* z rybą rzeczywiście konotuje, jednakże ma to miejsce na mniejszą skalę niż w środowisku języka polskiego. Precyzyjność samego pojęcia zaś w porównaniu z polskim ekwiwalentem jest wyraźnie większa, gdyż wchodzi ono w skład nazwy tak rzędu *китообразные* ‘walenie’, jak również i podrzędów *беззубые киты* ‘fiszbinowce’ oraz *зубатые киты* ‘zębowce’.

Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na fakt, iż wyraz *кит* wywodzi się bezpośrednio od greckiego κήτος *(kētos)*, oznaczającego potwora morskiego [*Крылов* 2004]. Słowo to w swej pierwotnej formie występuje w Biblii, ale używane jest tam w odniesieniu do każdej dużej ryby lub – konkretniej – Lewiatana – legendarnego potwora morskiego, o którym mówi się w Starym Testamencie, uznawanego za metaforyczne uosobienie Szatana [*Брокгауз*, *Ефрон* 1919]. Widać zatem jak na dłoni, że przerażenie, które owo stworzenie wywoływało, zostało eksplicytnie wyrażone w pojęciu źródłowym, będącym pierwowzorem dla słowa rosyjskiego. Nazwanie nieznanego stworzenia potworem staje się dowodem na to, że precyzja terminologiczna ustąpiła miejsca emocjonalności reakcji na bodziec zewnętrzny. Bez wątpienia wszystko to, co powiedzieliśmy o słowie polskim, zawiera się również w jego rosyjskim odpowiedniku. Jednocześnie oczywiste jest, że pierwotne znaczenie aktualnie rozmyło się, a nosiciele języka stosują to określenie bezwiednie, bez względu na to przeszłość w dalszym ciągu się w nim zawiera.

Przekłada się to na potencjał idiomatyczny tegoż sformułowania, opisany w definicji: *Разг. Об авторитетном человеке, на котором держится всё дело. Кит науки. Кит русской сцены* [*Кузнецов* 1998]. Widać więc wyraźnie, że mityczna legendarność i doniosłość wieloryba w języku rosyjskim wyrażają się w zwrotach metaforycznych z jego wykorzystaniem. Sięga się wtedy do obrazowości niniejszej frazy, ukazując w ten sposób równoważność wysokiego autorytetu pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem w określonym aspekcie życia.

W porównaniu z językiem polskim mamy zatem do czynienia w tej sytuacji językowej ze znacznie szerszym polem semantycznym, którego głębia konotacyjna aktywizowana jest w zależności od potrzeby.

Ponadto w środowisku rosyjskojęzycznym funkcjonuje jeszcze frazeologizm z pogranicza stylu książkowego i słownictwa archaicznego, dodatkowo potwierdzający tezę o wyrażanym w płaszczyźnie leksykalnej mitologizowaniu wieloryba. Chodzi mianowicie o wyrażenie *три кита*, objaśniane w sposób następujący: *тройственная основа, сильная опора чего-н* [*Скворцов* 2011]. Powiedzenie to ma swoje źródło w starodawnej legendzie, według której planeta Ziemia trzymana jest na swoim miejscu przez trzy wielkie wieloryby [*Березкин* 2007] i trzydzieści małych, zatykających ujścia wody morskiej [*Брокгауз*, *Ефрон* 1895, s. 236]. Metody Tatarski obarcza winą za biblijny potop właśnie te ostatnie; oprócz tego koniec świata ma nadejść w momencie, gdy trzy wielkie wieloryby poruszą się ze swojego miejsca na polecenie samego Boga. Mimo że ów mit pochodzi z tak odległych czasów, to w dalszym ciągu obecny jest w umysłach przedstawicieli kultury słowiańskiej. Nie da się nie zauważyć, że skłonność do tworzenia teorii stanowi nieodłączny element natury ludzkiej, gdyż pochodzenie ludzkości w dalszym ciągu jest niewyjaśnione i opiera się wyłącznie na domniemaniach.

Wygląda zatem na to, że rasa ludzka została niejako skazana na doszukiwanie się prawdy w przypuszczeniach, gdyż na każdą epokę przypadają odmienne przekonania. Notabene legenda o trzech wielorybach stała się najbardziej rozpowszechnioną wersją podania o tym, że zwierzęta stanowią fundament naszej planety, lecz istnieje wiele jej wariacji w zależności od regionu [*Березкин* 2007]. Trend przenoszenia wierzeń ludowych na warstwę językową po raz kolejny staje się ewidentny, potwierdzając tym samym dominację wiedzy naiwnej nad naukową. Dla użytkowników języka rosyjskiego *кит* owiany jest zatem nutką mityczności, co uzewnętrznia się w konfiguracjach leksykalnych, w których można go zawrzeć. Wykorzystanie zakodowanych w tych wyrażeniach asocjacji pozwala na przedstawienie sytuacji w sposób niezwykle symboliczny, choć jest to osiągalne tylko w przypadku, gdy odbiorca takiego komunikatu legitymuje się stosowną kompetencją encyklopedyczną na temat etymologii owego sformułowania. W przeciwnym razie taki zabieg językowy zostanie potraktowany jako niefortunne zestawienie niemających ze sobą wiele wspólnego słów, nie da się bowiem jednoznacznie dostrzec czegoś, o czym nie ma się pojęcia.

Przedstawione wyżej rozważania prowadzą nas do konkluzji, iż analogiczny koncept, do którego odnoszą się polski *wieloryb* i rosyjski *кит*, w każdym z tych języków pełni odmienną funkcję. Jak widać, wieloryb używany jest dosłownie, wyłącznie poprzez bezpośrednie odwołanie do opisywanego tym słowem zwierzęcia. Jeśli mielibyśmy w tym miejscu zaproponować polski odpowiednik metaforycznego użycia wyrazu *кит*, to odwołalibyśmy się do wyrażenia o *grubej*

rybie; jest ono wszak sformułowaniem nacechowanym pejoratywnie, czego nie obserwujemy w wyrażeniu rosyjskim. *Gruba ryba* jawi się na dodatek jako ekwiwalent wyłącznie funkcjonalny, gdyż nawiązuje do konceptu wieloryba w sposób pośredni, odnosząc się do jego rozmiarów. Nie można pominąć też kwestii stereotypu zakodowanego w tym wyrazie, jako że obecność cząstki *-ryb* zmusza użytkowników języka ogólnego do zaszeregowywania *wieloryba* do kategorii ryb. Na podstawie tego stwierdzamy, że warstwa leksykalna języka rzeczywiście determinuje sposób myślenia człowieka o świecie.

W słowie rosyjskim natomiast zawiera się, oprócz tego literalnego, znaczenie symboliczne. Przede wszystkim poprzez użycie wyrażenia idiomatycznego *кит чего-либо* oraz *три кита* nadawca komunikatu odwołuje się do całej utworzonej wokół konceptu wieloryba mitycznej otoczki, bytującej w umysłach większości Rosjan. Oprócz tego fakt wywodzenia się od wyrazu oznaczającego morskiego potwora świadczy o tym, że w tym przypadku również mamy do czynienia ze stałą konotacją ujętą w jednostce leksykalnej, prowadzącą do specyficznego sposobu rozumowania tego pojęcia.

A zatem w obu słowach odnajdujemy sposobność do ewokowania analogicznych asocjacji ludycznych, pochodzących z czasów, kiedy w życiu kierowano się nie nauką, ale mądrością narodu. W związku z tym można by się zastanawiać, z jakiego powodu pojęć tych nie doprecyzowano, pozostawiając je w mylącej formie pierwotnej, co szczególnie tyczy się wieloryba i jego zwodniczej struktury. Przyczyn dopatrujemy się w tym, iż wyrażenia owe należą do peryferii językowych – grupy tych słów, które są używane rzadziej oraz nie są kluczowym aparatem pojęciowym w danym środowisku. Nie da się ukryć, że omawiane tu wielkie ssaki nie są aktualnie na tyle znaczące w kulturze słowiańskiej. Co więcej, faktem niepodważalnym jest, iż w przeważającej większości przypadków nazwy były nadawane przez ludność niewykształconą, czerpiącą z zabobonnej tradycji folklorystycznej, dlatego nie sposób wymagać od niej akademickiej skrupulatności nazewniczej. Wniosek z tego płynący to spostrzeżenie, iż przeobrażeniom ulegają takie sfery leksyki, które są istotne ze względów komunikacyjnych w konkretnej sytuacji czasoprzestrzennej.

Bibliografia

Bartmiński J., Panasiuk J., 2001, *Stereotypy językowe* [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Lublin, s. 371–395.

Bielecka-Prus J., 2012, *Problem kontekstu w teoriach komunikowania społecznego*, „Studia Socjologiczne", nr 1, s. 19–37.

Brückner A., 1927, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.

GRZEGORCZYKOWA R., 1991, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy* [w:] *Język a kultura*, t. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi*, J. Bartmiński, R. Grzegorczykowa (red.), Wrocław, s. 11–28.

JAGODZIŃSKI G., 2014, *Zapożyczenia w językach słowiańskich*, http://grzegorj.w.interia.pl/lingwpl/slowzap.html, [dostęp 25.11.2014].

KARDELA H., 1992, *Onomazjologiczny aspekt semantyki kognitywnej* [w:] *Język a kultura*, t. 8: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*, I. Nowakowska-Kempna (red.), Wrocław, s. 43–56.

KOPIŃSKA M., 2009, *Język jako narzędzie interpretacji rzeczywistości – językowy obraz świata*, „Mundu bat begirada anitz. Un mundo michas miradas", nr 2, s. 53–76.

LIPIŃSKI K., 2000, *Vademecum tłumacza*, Kraków.

PRZYBYSZEWSKI S., 2011, *Implicytność a kontekst* [w:] *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji. Kontekst a komunikacja*, I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski (red.), Olsztyn, s. 362–374.

RUTKIEWICZ-HANCZEWSKA M., 2006, *Nazwa własna jako tekst*, „Polonica" XXVI–XXVII, s. 299–317.

RUTKIEWICZ-HANCZEWSKA M., 2012, *Nazwy własne w przestrzeni społeczno--komunikacyjnej. Uwagi językoznawcy*, „Archiwum Fotogrametrii, Kartografii i Teledetekcji", nr 23, s. 355–363.

SAPIR E., 1958, *Culture, Language and Personality*, Berkeley.

Słownik języka polskiego, pod red. W. Doroszewskiego, http://sjp.pwn.pl/doroszewski/wieloryb;5515773, [dostęp 25.11.2014].

Słownik staropolski, 1990, t. 10, z. 3, pod red. S. Urbańczyka, Wrocław–Warszawa–Kraków.

TOKARSKI R., 2001, *Słownictwo jako interpretacja świata* [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Lublin, s. 343–370.

TOKARSKI R., 2001, *Typy racjonalności w językowym obrazie świata* [w:] *Semantyka tekstu artystycznego*, A. Pajdzińska, R. Tokarski (red.), Lublin, s. 231–246.

Wielki słownik języka polskiego PAN, http://www.wsjp.pl/, [dostęp 25.11.2014].

БЕРЕЗКИН Е., 2007, *Три кита: мотив опоры земли в европейском фольклоре и его восточноазиатские параллели*, http://www.ruthenia.ru/folklore/berezkin26.htm, [dostęp 25.11.2014].

БРОКГАУЗ Ф. А., И. А. ЕФРОН, 1895, *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*, https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%9A%D0%B8%D1%82%D1%8B, [dostęp 25.11.2014].

Брокгауз Ф. А., И. А. Ефрон, 1919, *Еврейская энциклопедия Брокгауза и Ефрона,* http://dlib.rsl.ru/viewer/01003987919#?page=1, [dostęp 25.11.2014].

Ефремова Т. Ф., 2000, *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*, http://www.efremova.info/, [dostęp 25.11.2014].

Крылов Г. А., 2004, *Этимологический словарь русского языка*, http://krylov.academic.ru/, [dostęp 25.11.2014].

Кузнецов С. А., 1998, *Большой толковый словарь русского языка*, http://enc-dic.com/kuzhecov/, [dostęp 25.11.2014].

Толковый словарь русского языка, 2011, pod red. Л. И. Скворцова, Moskwa.

Ушаков Д.Н., 1940, *Толковый словарь Ушакова*, http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/, [dostęp 25.11.2014].

Justyna Sochacka
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.24

JĘZYKOWY OBRAZ MĘŻCZYZNY W FELIETONACH HANNY BAKUŁY

Słowa kluczowe: językowy obraz świata, językowy obraz mężczyzny, felieton, Hanna Bakuła

Pojęcie językowego obrazu świata, choć niezwykle popularne, bo podejmowane od lat przez wielu badaczy, nie zostało nigdy ujęte jednoznacznie. W opisach tego pojęcia nie ma zgodności zarówno pod względem teoretycznym, jak i metodologicznym [Bartmiński 2007, s. 11]. Bezsprzecznie uznaje się, że pojęcie językowego obrazu świata ma wieloletnią historię. Jego korzeni upatruje się już w czasach Arystotelesa, kiedy mówiło się o toposach, *loci communes*, tj. o sądach ogólnie przyjętych, znanych i oklepanych [Tamże]. Kontynuacja refleksji nad językowym obrazem świata znalazła swoje odbicie na gruncie polskim najpełniej w dorobku naukowym Jerzego Bartmińskiego.

W artykule podjęta została próba rekonstrukcji fragmentu językowego obrazu świata rozumianego właśnie za J. Bartmińskim jako *zawarta w języku różnie werbalizowana interpretacja rzeczywistości dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie* [Tamże, s. 12].

Celem autorki jest przedstawienie językowego obrazu mężczyzny w wybranych felietonach Hanny Bakuły publikowanych od połowy 2010 roku w przeglądarce internetowej Wirtualnej Polski na stronie http://kobieta.wp.pl. Ponieważ za podłoże rekonstrukcji językowego obrazu uważa się leksykę i gramatykę, założeniem pracy jest to, by rozpatrywać językowy obraz mężczyzny poprzez badanie używanego przez felietonistkę słownictwa, które jest *uprzywilejowaną podstawą poznania świata* [Tamże, s. 13].

Trzeba pamiętać, że rodzaj tekstu, z jakim mamy do czynienia, badając językowy obraz, również jest bardzo istotny – określa sposób istnienia przedstawionego w nim świata. To reguły gatunkowe rządzące tekstem decydują o tym, jak się zaczyna i kończy wypowiedź, jak jest wewnętrznie skomponowana i segmentowana, ale przede wszystkim określają realność przedstawionego świata, jego możliwość, fikcyjność [Tamże, s. 27]. Zatem świat opowiedziany w mitach, bajkach, baśniach będzie inny niż świat ujęty w ramy np. felietonu. Choć felieton wymyka się definicjom i uogólnieniom, można o nim mówić jako o wypowiedzi, którą konstytuuje kilka podstawowych cech. Są to m.in. zewnętrzne i wewnętrzne wyznaczniki gatunkowe felietonu. Ze względu na charakter niniejszej pracy szczególną wagę przywiązuje się w niej do jego wewnętrznych cech gatunkowych, czyli problematyki, tematycznej dowolności, subiektywności czy wręcz stronniczości w sposobie ujmowania świata przedstawionego. Eksponowanie autorskiego „ja" jest bardzo częste w felietonach i także Hanna Bakuła manifestuje w nich swoją obecność.

W związku z tym będziemy obserwować, w jaki sposób to, kim jest autorka, a jest malarką, scenografem, kostiumologiem, absolwentką Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, soft-feministką, wpływa na językowy obraz świata przez nią przedstawiany. Jest także po prostu kobietą, a jak pisze Maria Kuncewiczowa, *jest rzeczą oczywistą, że kobieta przeżywa świat inaczej niż mężczyzna* [Kuncewiczowa 1983, s. 186]. Istnieją także właściwości językowe znamionujące przede wszystkim lub wyłącznie wypowiedzi kobiet [Handke 1994, s. 16]. Wszystko to sprawia, że obraz, z jakim mamy do czynienia, jest subiektywny, przerysowany, może wyolbrzymiony czy nawet krzywdzący. Jest jednak zawsze wyrazem indywidualnego postrzegania świata. Dodatkowo jest on podyktowany choćby psychologicznymi aspektami, jak: osobowość autorki, sposób myślenia, wiek, środowisko, w którym żyje, kultura. W końcu brak obiektywizmu potęguje fakt, że nie ma *formy językowej, nie ma słowa, które nie mogłoby się znaleźć w felietonie. Jest w nim miejsce i dla słów rzadkich, i pospolitych, dla podniosłych i żartobliwych, oficjalnych i codziennych, wyszukanych i wulgarnych, powszechnie znanych i nowych, czyli utworzonych przez autora* [Wojtak 2008, s. 109–110]. Ta dowolność sprawiła, że w felietonach Hanny Bakuły znaleźć można cały wachlarz różnorodnych środków językowych.

Zgromadzony materiał badawczy przedstawiony w pracy został podzielony na dwie zasadnicze grupy środków językowych: określenia jednoczłonowe oraz określenia wieloczłonowe. W ich obrębie wyróżnione zostały i nazwane inne, mniejsze grupy środków leksykalnych. Niekiedy konieczność przyporządkowania analizowanych przykładów nastręczała niemało trudności. Zdarzały się bowiem sytuacje, że jeden przykład spełniał warunki, by zaklasyfikować go do kilku grup. Zasadniczy jest więc podział główny określeń na jednoczłonowe i wieloczłonowe, podział w ich granicach został zaś przeprowadzony ze względu na cechę dominującą. Ma zatem charakter typologiczny.

1. Określenia jednoczłonowe

Wśród kategorii określeń jednoczłonowych, które posłużyły do zrekonstruowania językowego obrazu mężczyzny, znajdują się wyrazy potoczne. **Potocyzmy** to część zasobu leksykalnego charakterystyczna dla wszelkich sytuacji nieoficjalnych. Występuje tu cała warstwa słownictwa nacechowana ekspresywnie, obejmująca wszystkie obszary życia, ze szczególnym uwzględnieniem opisu człowieka i jego zachowań społecznych [*Wielki słownik poprawnej polszczyzny* 2010, s. 1588–1589]. Przykłady, na których opieram swoje analizy, odnoszą się do sfery osobowości mężczyzny, jego zachowań, relacji z kobietami.

Siusiumajtek (Ku[1]) – o mężczyźnie znacznie młodszym od kobiety. Różnica wiekowa między nimi wynosi *piętnaście albo i trzydzieści lat*[2]. Leksem *siusiumajtek* został utworzony od leksemu *siusiumajtka* '*pot. lekcew. a. ironicznie* o dorastającej dziewczynie, podlotku; smarkula' [USJP[3]].

Żigolaki (Ku) – określenie stosowane wobec mężczyzn, którzy są na utrzymaniu starszych od siebie kobiet. Stosunek autorki do tego typu mężczyzn zawiera się w słowach: żigolakom mówimy głośne nie! *Żigolak* funkcjonuje w tekście zgodnie z definicją słownikową i jest to '*pot. pogard.* – młody mężczyzna czerpiący korzyści materialne ze stosunków ze starszymi, zamożnymi kobietami' [USJP].

Kolejną grupą środków jest grupa **neologizmów**. To *nowe elementy języka (wyrazy, ich znaczenia, wyrażenia i zwroty), które powstają w wyniku jego nieustannego rozwoju* [Tamże, s. 1624]. Użycie neologizmów w felietonach Bakuły niewątpliwie wynikało z potrzeb nazewniczych związanych z określonymi cechami charakteru mężczyzny. Obecne w języku sformułowania mogły okazać się niewystarczające, aby w pełni oddać istotę rzeczy. Autorką być może kierowała chęć odświeżenia słownictwa.

Pierwszą grupą neologizmów są neologizmy znaczeniowe, czyli **neosemantyzmy** – wyrazy dobrze znane, używane jednak w zupełnie nowym znaczeniu [Tamże]. Do tej grupy zostały przypisane określenia, których znaczenia, w jakich funkcjonują w felietonach, różnią się od ich definicji słownikowych.

---

[1] W nawiasie umieszczono skrót tytułu felietonu, z którego pochodzi analizowany przykład. Wykaz skrótów: Bu – *Buziaczki*, CU – *Ciąża urojona*, II – *Idiotka I*, JP – *Jak pantera*, Ko – *Kochanica*, Ku – *Kuguarzyca*, PP – *Piotruś Pan*, PS – *Pan Singiel*, ST – *Spętany tatko*, Wie – *Wielorodzina*, ZW – *Zaradny wiercipiętek*, Zw – *Zwierzyna.*

[2] Z uwagi na często rozbudowany kontekst, w którym pojawiają się analizowane nazwy, w artykule podano jedynie syntetyczne eksplikacje znaczenia.

[3] W nawiasie umieszczono skrót tytułu słownika, z którego pochodzi zamieszczona definicja. Wykaz skrótów: SFJP – D. Podlawska, M. Świątek-Brzezińska, 2008, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Bielsko-Biała; USJP – *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2006, pod red. S. Dubisza, Warszawa.

Obiekt (Cu) – oznacza mężczyznę stanowiącego centrum zainteresowania kobiet. Według definicji słownikowej to ‘coś, czego dotyczą czyjeś działania, zainteresowania lub uczucia; przedmiot’ [USJP]. Określenie jest neologizmem znaczeniowym ze względu na przypisanie rzeczownikowi nieosobowemu cech przynależnych rzeczownikowi osobowemu.

Czempion (Ku) – to mężczyzna pragnący pojąć za żonę kobietę, z którą dzieli go ogromna różnica wieku. Ironicznie także: *wzór do naśladowania*. *Czempion* to według znaczenia słownikowego a) ‘mistrz w jakiejś dyscyplinie sportu’; b) ‘zwierzę będące zwycięzcą wystawy, konkursu’ [USJP].

Dzieńdoberki (Bu) – to mężczyźni, których znaczną część zasobu leksykalnego stanowią zdrobnienia. *Dzieńdoberek* oznacza ‘*żart.* dzień dobry’ [USJP]. W znaczeniu nazwy osobniczej, w jakiej tutaj występuje, jest neosemantyzmem.

Także **neologizmy słowotwórcze** służą autorce do mówienia o mężczyznach. Jest to grupa wyrazów, która powstała na gruncie danego języka od wyrazów już istniejących, utworzona za pomocą odpowiednich formantów [Tamże].

Paputki (Bu) – to mężczyźni, którzy w swoich wypowiedziach nadużywają zdrobnień. *Coraz częściej spotykam Paputków (że niby taki mięciutki i domowy)*. *Paputek* to neologizm utworzony na bazie leksemu *papuć* ‘*pot.* miękki, ciepły pantofel domowy na płaskiej podeszwie’ [USJP] za pomocą dodania sufiksu *-ek* i wystąpienia alternacji *ć* : *t*.

Pramałpa (JP) – to nazwa mężczyzny, biznesmena. *Pramałpa* w nim drzemie. Mężczyźni należący do tego typu *mają atawistyczne gusty i podobają im się dorodne reproduktorki.* Neologizm tworzy przedrostek *pra-*, czyli ‘człon wyrazów złożonych’ a) ‘odpowiadający znaczeniowo wyrazom: przed, pierwotny, określający coś bardzo dawnego, minionego (...)’; b) ‘określający kogoś żyjącego dawno, przodka lub potomka odległego o co najmniej 3 pokolenia (...)’ [USJP].

W określeniach mężczyzn autorka tylko w niewielkim stopniu nawiązuje do istniejących zasobów leksykalnych. Częściej przetwarza nazwy pospolite, tworząc z nich oryginalne i niepowtarzalne elementy swojej wizji męskiej części świata.

2. Określenia wieloczłonowe

Określenia wieloczłonowe to bogata, a zarazem niejednorodna grupa środków językowych, pochodzących z różnych podsystemów języka. Znalazły się tu takie innowacyjne określenia wieloleksemowe, które nazywam **nowymi połączeniami wyrazowymi**. Rozumiem je jako zestawienia wyrazów nieustabilizowanych jako całość. Pojedyncze wyrazy tworzące określenia wieloczłonowe i ich znaczenia są powszechnie znane, jednak połączone ze sobą budują nową jakość znaczeniową, tworzą bogaty sens naddany. Środki językowe, za pomocą których powstały nowe połączenia wyrazowe, to: kontrast, nawiązania do literatury, zdrobnienia oraz nawiązania do związków frazeologicznych.

Niektóre z wieloczłonowych określeń przypisywanych mężczyznom zostały ze sobą zestawione na zasadzie kontrastu. **Kontrast** to *bardzo widoczna różnica między dwoma porównywanymi, zestawianymi ze sobą zjawiskami* [Tamże, s. 426]. W omawianych felietonach zestawione zostały nazwy mężczyzn wyrażone rzeczownikiem oraz jego określenia będące przymiotnikami. Połączenia te noszą znamiona kontrastu, zderzeniu ulegały bowiem formy pochodzące z różnych stylów: wysokiego i niskiego.

Infantylne dziwadła (Bu) – o mężczyznach, którzy w swoich wypowiedziach używają zdrobnień. Określenie *infantylny* – 1. *książk.* a) 'o człowieku dorosłym: zachowujący się jak dziecko'; b) 'świadczący o czyjejś niedojrzałości; naiwny; niepoważny' [USJP] – i *dziwadło*, którym jest '*pot.* a) 'człowiek postępujący dziwacznie'; b) 'dziwak, dziwoląg, coś dziwnego, niezwykłego' [USJP], to zestawienie słów niejednorodnych stylowo. Połączenie słowa ze stylu wysokiego z wyrażeniem reprezentującym styl niski uwydatnia cechy nieoczywistej, złożonej osobowości mężczyzn.

Neurotyczny flejtuch (PS) – o mężczyźnie, singlu, który próbuje udawać kogoś innego, niż jest w rzeczywistości. Taki człowiek stara się zrobić wrażenie uroczego, zgodnego. Nie ma to jednak nic wspólnego z prawdą. *Neurotyczny* – 1. *med.* a) 'cierpiący na nerwicę (...)'; b) 'odnoszący się do nerwów (...)'; 2. *książk. przen.* 'działający podniecająco, wywołujący niepokój' [USJP]. Określenie *flejtuch* to '*pogard*. człowiek nieporządny, brudny, niechlujny, niedbały' [USJP].

Zblazowany dyletant (PS) – określenie dotyczące mężczyzny, singla, który nie jest obarczony rodziną i obowiązkami, prowadzi frywolny tryb życia. Taki mężczyzna *w kabriolecie od marca do listopada jeździ koło modnych pubów*. *Zblazowany* człowiek to *pot.* a) 'znudzony nadmiarem wrażeń, przeżyć, życiem (zwłaszcza hulaszczym), zobojętniały na wszystko'; b) 'wyrażający znudzenie, zobojętnienie' [USJP]. *Dyletantem* jest '*książk.* osoba zajmująca się jakąś dziedziną, gł. nauki lub sztuki, bez odpowiedniego przygotowania, powierzchownie, po amatorsku, laik' [USJP]. Określenie to może zawierać znamiona ironii.

Psotna bestia (ZW) – to określenie użyte w stosunku do mężczyzny, który sprzeciwia się woli kobiety; robi odwrotnie, niżby tego oczekiwała. Kobieta jest zaskoczona zachowaniem swojego partnera. *Bestia* to 1. 'dzikie, drapieżne zwierzę'; 2. '*przen.* zły, okrutny, zwyrodniały człowiek'; 3. '*pot.* o człowieku, rzadziej zwierzęciu – z podziwem, ze złością, pogardliwie itp.' [USJP]. *Psotny* oznacza 'lubiący robić psoty' [USJP]. Kontrast dotyczy nieprzystawalności pod względem znaczeniowym elementów określenia. Uwydatnia się tutaj humor językowy, *psotna bestia* to gra słów, nazwa sprawiająca wrażenie żartu.

Kilkakrotnie pojawiają się określenia mężczyzn będące nazwami bohaterów literackich. Autorka nawiązuje do **literatury**, by cechy właściwe poszczególnym postaciom adaptować do mówienia o określonych typach mężczyzn.

Piotruś Pan (PP) – czyli pomimo dorosłości niedojrzały emocjonalnie mężczyzna, *(...) mentalność pięciolatka w ciałku piwosza pod czterdziestkę*. Stoją za tym matki, które swoich synów pozbawiają wszelkich obowiązków, wyręczając

ich we wszystkich pracach. Mężczyźni tego typu to *bezradne postaci z bajki o duszkach*, ale są także *zabawnymi towarzyszami życia*. Piotruś Pan to postać z powieści szkockiego powieściopisarza Jamesa Mathew Barriego, chłopiec, żyjący w Nibylandii, który nigdy nie chciał dorosnąć[4].

Współczesny pan Dulski (ZW) – to mężczyzna, który jest przez swoją partnerkę zdominowany. Jej zachowanie *polega na zalewaniu lekceważącym betonem każdej próby zaistnienia partnera w towarzystwie*. Określenie nawiązuje do Pana Dulskiego z dramatu naturalistycznego Gabrieli Zapolskiej pt. *Moralność Pani Dulskiej*. Bohater to człowiek całkowicie zdominowany przez żonę, który przez cały czas akcji nie miał nic do powiedzenia w ramach komentarza do dziejących się zdarzeń. Jedyne jego słowa wypowiedziane w sztuce to: *A niech was wszyscy diabli* [Zapolska 2005, s. 62], które są wyrazem bezradności wobec sytuacji, w jakiej znalazła się cała rodzina Dulskich.

Wśród określeń wieloczłonowych znalazły się **zdrobnienia.** To rzeczowniki odrzeczownikowe, utworzone za pomocą określonych przyrostków, oznaczające przedmioty uznane subiektywnie za małe w stosunku do tych, które nazywa podstawa słowotwórcza. Oprócz znaczenia małości formant słowotwórczy jest wykładnikiem funkcji ekspresywnej – wyraża najczęściej dodatnie nastawienie do nazywanego przedmiotu [*Wielki słownik poprawnej polszczyzny* 2010, s. 1699][5]. *I tak u kobiet zachowania pozytywne wyrażają się na przykład: używaniem licznych deminutiwów, form hipokorystycznych* (...) [Handke 1994, s. 13]. W odnalezionych przeze mnie przykładach zdrobnień trudno jednak mówić o pozytywnym stosunku do opisywanego desygnatu.

Rycerzyk mamusi (II) – o mężczyźnie wychowywanym przez matkę, który uważa siebie za podstawę związku, jest przekonany o własnej sile, myśli, że dominuje. *Rycerzyk* – forma zdrobniała od *rycerz*, utworzona poprzez dodanie formantu *-yk*, odwołuje się do znaczeń: '*hist.* członek uprzywilejowanej warstwy wojowników (...)', '*przen.* o mężczyźnie pełnym uprzejmości, galanterii w stosunku do kobiet', '*lekcew.* ktoś odważny, prawy, występujący w czyjejś obronie' [USJP]. W połączeniu z leksemem *mamusi*, oznaczającym przynależność do matki, niesie za sobą zabarwienie ironiczne.

Bezradny chłopczyk (II) – określenie dorosłego mężczyzny, który nie potrafi samodzielnie podejmować decyzji, jest nieporadny. *Bezradny*, czyli 'niemogący

[4] http://pl.wikipedia.org/wiki/Piotru%C5%9B_Pan_%28powie%C5%9B%C4%87%29, [dostęp 14.01.2013].

[5] Więcej miejsca poświęcono temu zagadnieniu w: *Gramatyka języka polskiego. Morfologia*, 1998, R. Grzegorczykowa, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), Warszawa, s. 425–426. Zdrobnienia zostały tu ujęte w kategorię modyfikacyjną *nazwy deminutywne*. Ich podstawową funkcją semantyczną jest przekazywanie informacji o małym wymiarze przedmiotów oznaczonych podstawą. Wtórnie przekazują również emocjonalną postawę nadawcy, pełnią więc pewną funkcję ekspresywną.

sobie poradzić w życiu lub znaleźć wyjścia z trudnej sytuacji, bezsilny' [USJP], *chłopczyk* – leksem o funkcji deminutywnej, utworzony za pomocą przyrostka *-yk*, oznacza 'dziecko płci męskiej, małego chłopca' [USJP]. Pierwszy człon określenia w podanym kontekście został użyty zgodnie z definicją słownikową, natomiast w połączeniu z leksemem *chłopczyk* w odniesieniu do dorosłego mężczyzny nabiera funkcji ironicznej.

Do określeń wieloczłonowych należą połączenia wyrazów, które niekiedy mogą przywoływać echem znane związki frazeologiczne. Pojawiają się następujące przykłady:

Ojciec kukułczych jaj (Wie) – określenie mężczyzny jako ojca wielu dzieci. Jest opiekunem tych własnych, a także przysposobionych, np. pochodzących ze związku z konkubiną. Określenie powstało na bazie frazeologizmu *kukułcze jajo* 'podrzutek, wyrodek' [USJP].

Samiec alfa (JP) – synonim mężczyzny, używany z określeniem *mężczyzna* zamiennie; nie wykazuje szczególnych cech charakteru, osobowości czy też wyglądu. *Samiec* – 'zwierzę płci męskiej' [USJP], *osobnik alfa* – 'dominujący osobnik u zwierząt stadnych, posiadający najwyższą pozycję społeczną w stadzie, pełniący rolę jego przywódcy' [USJP]. Użycie określenia *samiec alfa* podkreśla zespół cech biologicznych i psychicznych charakterystycznych dla płci męskiej, jakimi są m.in. dominacja czy siła.

Spętany tatko (ST) – określenie reprezentujące typ mężczyzn – ojców, którzy zatracili się w tej roli tak, że stają się śmieszni. Kompromitują się poprzez absurdalne zachowania. Ośmieszają się w towarzystwie filmami z życia nocniczkowego dziecka. Chcą, żeby oglądano te nagrania i zachwycano się ich pociechami. Analizowane połączenie wyrazowe budują związek frazeologiczny *mieć spętane ręce* a) 'odebrać komuś (czemuś) swobodę działania, okiełznać, opanować, hamować'; b) '*przen.* zatrzymywać coś, przerwać ruch czegoś' [USJP] i leksem *tatko* – '*pot. pieszcz. zdr.* od tato' [USJP].

Głowa związku (II) – to ktoś przekonany o swojej wysokiej wartości jako osoby, która zajmuje się istotnymi sprawami, pełni ważne funkcje. Zadania, które spełnia, są najważniejsze i podnoszą jego rangę. Połączenie wyrazowe bazuje na rzeczowniku *głowa*, tj. 'człowiek stojący na czele jakiejś społeczności, organizacji, zwierzchnik' [USJP], lub związkach frazeologicznych: *głowa Kościoła* – 'zwierzchnik Kościoła', *głowa państwa* – 'prezydent państwa', *głowa rodziny* – 'osoba najważniejsza w rodzinie' [SFJP].

Językowy obraz mężczyzny został wykreowany przez Hannę Bakułę przy użyciu wielu środków leksykalnych. Te poddane analizie stanowią tylko wybraną część – a nie skończoną ich całość. Autorka posługiwała się bowiem dodatkowo takimi figurami, jak np.: ironia, metafora, metonimia czy sarkazm, przez które również implikowany był językowy obraz. Wymienione środki, chociaż nie stanowiły centrum mojego zainteresowania, były wskazówką co do sposobu postrzegania mężczyzny przez Hannę Bakułę.

Wielość różnorodnych środków, mnogość sposobów ich wykorzystania, łączenia i modyfikowania sprawiły, że językowy obraz mężczyzny, z jakim mamy do czynienia w felietonach, został skonstruowany w sposób niezwykle barwny, ciekawy, niecodzienny, niebanalny.

Zaprezentowane przykłady stanowią jedynie wybór sądów, jakie autorka utrwaliła w swoich felietonach. Znajomość większej liczby przykładów pozwala stwierdzić, że pokazują one mężczyznę w różnych rolach: jako partnera, męża, ojca, kochanka. Wyodrębniają cechy zarówno wyglądu, jak i osobowości. W sferze fizyczności mówią o mężczyźnie śmiesznym, naiwnym, bo próbującym nieudolnie odmłodzić swój wygląd. Z opisywaniem przez autorkę męskiej osobowości niejednokrotnie łączą się ironia czy sarkazm. Widoczne są one w przypadku, gdy określają mężczyzn nieporadnych, nieodpowiedzialnych, życiowo niezaradnych, niezdolnych do podejmowania decyzji. Niekiedy zostają oni uprzedmiotowieni, pozbawieni ludzkich cech, gdy mówi się o nich, używając rzeczowników nieżywotnych.

Obraz mężczyzny, jaki został zrekonstruowany, w dużej mierze oparty jest na ocenach negatywnych. Krytyce zostają poddane szczególnie te cechy, które są związane ze sferą miłosną, odnoszą się do związku mężczyzn z kobietami, dotyczą partnerstwa, życia w rodzinie. Najmniej miejsca Bakuła poświęca mężczyźnie działającemu poza tymi obszarami. Chociaż felietonistka za pomocą języka ujmuje świat z mężczyzną w centrum, być może czasem nieprzychylnie, to pojawiają się też sądy, które trzeba traktować z przymrużeniem oka. W takich chwilach główną intencją jest żart i ma to niewiele wspólnego z rzeczywistą naganą czy potępieniem.

Przypatrując się rekonstrukcji językowego obrazu mężczyzny i badając relację, jaka zachodzi między nim a rzeczywistością, nie wolno zapomnieć, że *język interpretuje świat (nie mechanicznie odbija, odzwierciedla)* [Grzegorczykowa 1999, s. 42]. Znamienny jest fakt, iż *wypowiedzi odsyłają do świata obiektywnego jedynie pośrednio: rzeczywistość komunikowana widziana (ujmowana) jest zawsze przez pryzmat nadawcy* [Tamże, s. 40].

Bibliografia

Literatura podmiotu

http://kobieta.wp.pl/kat,51474,kategoria.html?ticaid=1107c2, [dostęp: 29.01.2013].

Literatura przedmiotu

Bartmiński J., 2007, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.

Grzegorczykowa R., 1999, *Pojęcie językowego obrazu świata* [w:] *Językowy obraz świata*, J. Bartmiński (red.), Lublin, s. 40–57.

HANDKE K., 1994, *Język a determinanty płci* [w:] *Język a kultura*, t. 9: *Płeć w języku i kulturze*, J. Anusiewicz, K. Handke (red.), Wrocław, s. 15–29.

KUNCEWICZOWA M., 1983, *Rozmowy z Marią Kuncewiczową*, H. Zaworska (oprac.), Warszawa.

PODLAWSKA D., ŚWIĄTEK-BRZEZIŃSKA M., 2008, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Bielsko-Biała.

Uniwersalny słownik języka polskiego, 2006, pod red. S. Dubisza, Warszawa.

Wielki słownik poprawnej polszczyzny, 2010, pod red. A. Markowskiego, Warszawa.

WOJTAK M., 2008, *Pisać felietonowo – to koniecznie pisać felietony?* [w:] Tejże, *Analiza gatunków prasowych. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i kierunków pokrewnych*, Lublin, s. 109–121.

ZAPOLSKA G., 2005, *Moralność pani Dulskiej*, Kraków.

Marija Sotnikova Štravs
Univerza v Ljubljani

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.25

JEZIKOVNA POLITIKA V UKRAJINI 1991–2014

Słowa kluczowe: polityka językowa, sytuacja językowa, Ukraina
Ključne besede: jezikovna politika, jezikovna situacija, Ukrajina

Situacija v Ukrajini je v zadnjem obdobju postala ena najbolj aktualnih tem sodobne geopolitike. Ob tem pogosto prihaja do nepopolnih oz. celo napačnih in zavajajočih interpretacij njenih dejavnikov in smernic s strani posameznikov, medijev in drugih vpletenih struktur. Članek prinaša analizo izbranih vidikov jezikovne situacije in jezikovne politike v Ukrajini v obdobju 1991–2014. Upoštevani so zgodovinska dinamika zastopanosti jezikov na ozemlju sodobne Ukrajine, sodobna ukrajinska jezikovna zakonodaja, tendence, ideološki kontekst, smernice jezikovne politike. Prikazan je razvoj ukrajinske situacije v obdobju tik pred osamosvojitvijo (1989), nato pa v 23 letih od osamosvojitve (1991) naprej, po zmagi t. i. »revolucije dostojanstva« (februar 2014) vse do današnjega dne.

1. Uvod

Jeseni 2013 se je Ukrajina znašla v središču pozornosti svetovne javnosti zaradi protestov proti zavrnitvi podpisa pogodbe o asociaciji z Evropsko unijo s strani tedanjega ukrajinskega predsednika Viktorja Janukoviča. Dogajanje se je nato samo še stopnjevalo in se je končalo s krvavim pokolom v bližini Trga neodvisnosti v Kijevu, ki so mu sledili predsednikov pobeg, aneksija Krima in nerazglašena vojna s sosednjo državo. Veliko se je govorilo o vzrokih za nastalo situacijo, tudi o etničnih, ideoloških in jezikovnih dejavnikih, ki naj bi prispevali k toku dogodkov.

Namen pričujočega članka je strnjen prikaz in analiza jezikovnopolitičnega dogajanja v Ukrajini po osamosvojitvi leta 1991 vse do današnjega dne z upoštevanjem zgodovinske dinamike, razvojnih tendec, ideološkega konteksta, smernic in formalnopravne podlage.

2. Koncepti in pojmi

Roman Szul govori [Szul 2009, s. 58–59] o jezikovni politiki kot o določanju s strani državnih oblasti funkcij, dejanskih ali ciljnih, nekega jezika ali jezikov, se pravi opredelitvi, kateri jeziki oz. jezik lahko ali morajo nastopati v posameznih funkcijah. Element jezikovne politike je lahko tudi poseganje v notranje zakonitosti jezika (jezikovno načrtovanje).

Države, družbeni razredi, stranke, gibanja itd. različno pojmujejo nacijo, narod, etnično skupnost, relacije med narodom (etnično skupnostjo) in jezikom, religijo, kulturo, državo itd. Avtor navaja [Szul 2009, s. 58], da lahko država vpliva na jezikovno situacijo posredno (prek oblikovanja ozemlja, priseljenske, izseljenske, izobraževalne, ekonomske politike itd.) in neposredno (prek jezikovne politike).

V državah, ki pravno uredijo jezikovne odnose, se po navadi uporabi enega, dva ali tri termine. Pravni pomen izrazov *državni*, *uradni*, *nacionalni*, še bolj pa njihova komunikacijska moč, pa se v različnih državah precej razlikuje. Subjektivni človeški element v pravni ureditvi jezikovnih odnosov se kaže v dejstvu, da celo v isti družbi so ti izrazi razumljeni na različne načine (da ne omenjamo konfliktov med formalnim in dejanskim statusom nekega jezika) [Mečkovskaja 2001, s. 133].

3. Etnična in jezikovna situacija v Ukrajini

3.1. Zgodovinska dinamika

Sodobna ukrajinska jezikovna situacija se je izoblikovala v posebnih okoliščinah. Ukrajina se je kot nova geopolitična danost pojavila na zemljevidu Evrope 24. avgusta 1991. Za razliko od nekaterih drugih držav ni imela dolge tradicije državnosti. Tako so se deli sodobnega ukrajinskega ozemlja skozi zgodovino nahajali pod oblastjo različnih držav, kar je pustilo pečat na regionalni, jezikovni, verski itd. identiteti njenih prebivalcev [Stepanenko 2003, s. 109–110].

Ne smemo zanemariti vloge etnogeografskega dejavnika pri oblikovanju političnega prostora v Ukrajini. Tako se je na koncu 19.–v začetku 20. stoletja končalo oblikovanje ukrajinskega etničnega ozemlja. V začetku 20. stoletja se je postopno utrdil etnonacionalni princip oblikovanja države. Ukrajinsko etnično ozemlje je postalo arena za ukrajinske politične zahteve in geografski potencial

ukrajinske državnosti. Toda politični in geografski predpogoji za realizacijo geoetnopolitičnega potenciala so bili neugodni: Ukrajina ni imela ozemljsko-politične subjektnosti in celovitosti v okviru ene države, saj je bilo ukrajinsko ozemlje od konca 18. stoletja do začetka 19. stoletja razdeljeno med dvema imperijema – Avstrijo (od leta 1867 Avstro-Ogrsko) in Rusijo [Dnistrjanski 2006, s. 140–142].

V začetku 20. stoletja je bilo ukrajinsko etnično ozemlje v celoti integrirano v administrativno-teritorialni sistem Rusije ali Avstro-Ogrske. Skupna značilnost administrativnih meja v obeh imperijih je bilo njihovo neujemanje z etničnimi mejami [Dnistrjanski 2006, s. 169].

Neujemanje med ruskimi administrativnimi in etničnimi mejami je pozneje negativno vplivalo na opredelitev državne meje Ukrajine [Dnistrjanski 2006, s. 170].

Novo obdobje oblikovanja ukrajinske države je povezano s potrditvijo Deklaracije o državni suverenosti 16. julija 1990. 24. avgusta 1991 je bil sprejet Akt o neodvisnosti Ukrajine, ki je opredelil uradno ime države (Ukrajina). 1. decembra 1991 se je zgodil vseukrajinski referendum, kjer je 90,3% državljanov, ki so se udeležili glasovanja, v vseh regijah, vključno s Krimom, z več kot 50-odstotno, v 20 regijah pa z več kot 90-odstotno podporo, glasovalo za neodvisnost Ukrajine. 28. junija 1996 je bila sprejeta nova ukrajinska ustava, ki je potrdila etnonacionalni princip državnosti [Dnistrjanski 2006, s. 166–169].

Etnonacionalna struktura družbe je imela pomemben vpliv na oblikovanje države, osnove državne politike in meddržavne odnose [Dnistrjanski 2006, s. 208].

Lahko rečemo, da se je ukrajinska situacija razvijala po modelu ***jezik → narod → država*** [Szul 2009, s. 117].

Leto 1989 sta zaznamovala dva pomembna dogodka: zadnji sovjetski popis prebivalstva in *Zakon o jezikih v USSR,* ki je bil sprejet za povečanje prestižnosti ukrajinskega jezika na pobudo kulturnih delavcev in stopil v veljavo na začetku leta 1990.

Nina Mečkovskaja [Mečkovskaja 2003, s. 13–14] opozarja, da je ena glavnih značilnosti jezikovnih situacij v nekdanjih republikah SZ zastopanost ruskega jezika na področju izobraževanja. Tik pred razpadom SZ je v celotnem komunikacijskem sistemu Ukrajine prevladovala ruščina.

Osamosvojitev Ukrajine leta 1991 in sprememba statusa ukrajinskega jezika sta zagotovili nove pogoje za njegov razvoj in funkcioniranje [Masenko 2004, s. 82].

Iz sovjetskega obdobja je Ukrajina podedovala delitev prebivalstva glede na jezik in posebne pogovorne, vmesne med obema jezikoma, oblike. V ukrajinski jezikovni situaciji je to t. i. *suržik*, idiom, ki se je izoblikoval pod močnim interferenčnim vplivom ruskega jezika. Sodobno jezikovno situacijo v Ukrajini zaznamuje konflikt med dvema knjižnima jezikoma, ruščino in ukrajinščino, ki se jima v vzhodnih, južnih in deloma centralnih regijah pridruži še suržik [Masenko 2004, s. 82].

Ukrajinščina je postala simbol ukrajinske državnosti in edini državni jezik, ki so ga ukrajinske oblasti skušale v velikem obsegu uvajati tudi v izobraževanje [Szul 2009, s. 115].

Težka politična in ekonomska situacija je zavirala uveljavljanje ukrajinskega jezika. Država se ni kaj dosti zavzemala za reševanje teh problemov, tako je v nekaterih regijah, zlasti na jugu in vzhodu, prišlo do izrinjenosti ukrajinskega jezika iz javnega življenja.

Sorodnost obeh jezikov in razširjena aktivna ali pasivna dvojezičnost praktično ne povzročata težav s preklapljanjem v vsakdanjem življenju, njuno sobivanje pa vseeno zaznamujejo določene težave: tako so nekateri rusko govoreči prebivalci (in tudi ruske oblasti) nezadovoljni, ker ima ukrajinščina status edinega uradnega jezika tudi na območjih, kjer prevladuje ruskogovoreče prebivalstvo [Szul 2009, s. 116].

Od osamosvojitve naprej se ukrajinska jezikovna situacija nahaja v stanju nestabilnega ravnovesja. Vsaka poteza lahko povzroči politične težave. Znotrajukrajinski jezikovni konflikt, ki je po mnenju Romana Szula bolj prestižne narave, ki vpliva na mednarodne odnose med Rusijo in Ukrajino. Še ena značilnosti jezikovne situacije v Ukrajini je simbolni položaj ukrajinščine [Szul 2009, s. 117].

Etnopolitična problematika na državni ravni zaznamuje vse plati življenja in vse regionalne odnose. Za Ukrajino je področje etnopolitičnih odnosov tisto področje, ki zagotavlja osnovne temelje za celovitost njenega ozemlja, obenem pa je tukaj v igri veliko dejavnikov, pretežno zgodovinsko-geografskih, ki lahko vplivajo na nastanek destruktivnih motenj. Takšna situacija nujno zahteva aktivne ukrepe s strani države in drugih subjektov etnopolitičnih odnosov v smeri harmonizacije teh odnosov [Dnistrjanski 2006, s. 6].

To je tudi izhodišče za nadaljnjo razpravo o ukrajinski situaciji.

3.2. Sodobna etnična in jezikovna situacija

Na ozemlju Ukrajine poleg etničnih Ukrajincev bivajo tudi pripadniki drugih narodov. Po podatkih popisa prebivalstva iz l. 2001 v Ukrajini živi več kot 130 narodnosti. Največja skupina so etnični Ukrajinci (77,8% ali 37,5 milijonov), druga največja skupina so etnični Rusi (17,3% ali 8,3 milijonov), število pripadnikov drugih narodnosti pa v skupnem seštevku znaša 4,9%.

Viktor Stepanenko [Stepanenko 2003, s. 112] izpostavlja zapletene zgodovinske, politične in ekonomske dejavnike, ki združujejo Ukrajince in Ruse, dve največji skupnosti, zastopani v ukrajinski jezikovni situaciji. Njuno mirno sobivanje je izjemnega pomena za stabilnost ukrajinske države, če upoštevamo skrb sosednje Rusije za lastne geopolitične interese v republikah nekdanje SZ in Vzhodni Evropi.

Jurij Oguljčanski v analizi podatkov, ki jih prinaša zadnji popis prebivalstva, ugotavlja [Oguljčanski 2006, s. 16–20], da samo 8 manjšinskih etničnih skupnosti (Belorusi, Moldavci, Krimski Tatari, Bolgari, Madžari, Romuni, Poljaki, Židje) ima več kot 100.000 pripadnikov (vsaka).

Še nekaj skupnosti (Armenci, Grki, Tatari, Romi, Azerbajdžanci, Gruzijci, Nemci, Gagauzi) ima več kot 30.000 pripadnikov. Te več ali manj številčne skupnosti znašajo okoli 4,2% celotnega prebivalstva.

Samo nekatere imajo lastne manjšinske organizacije. Vseh skupnosti, ki imajo vsaj 300 pripadnikov, je samo 39 od pogosto citiranih 130. Druge so maloštevilčne in bivajo disperzno.

Ukrajinci in Rusi so prisotni v vseh regijah, tretja najštevilčnejša skupina so Belorusi (te najdemo v 24 regijah). Armenci, Židje, Poljaki in Moldavci živijo v 9 do 13 regijah. Tatari, Azerbajdžanci, Bolgari, Krimski Tatari, Gruzijci, Romuni, Romi pa v 2 do 6 regijah. Gagauzi, Grki, Nemci, Slovaki, Madžari naseljujejo po eno regijo. Najbolj večetničen je Krim, najmanj pa Ivano-Frankovska regija, kjer razen Ukrajincev in Rusov ni drugih večjih skupnosti.

Miroslav Dnistrjanski [Dnistrjanski 2006, s. 217] opozarja na nedosledno rabo pojmov s področja urejanja medetničnih odnosov (naslovni narod, avtohtoni narodi itd.). Ob tem velja izpostaviti tudi neopredeljen položaj beguncev in priseljencev.

Poleg tega opozorja na pomen t. i. stopnje etnonacionalne mozaičnost, ki izkazuje zapleteno dinamiko. Za izračun te stopnje lahko uporabimo različne kazalce. Tukaj izstopa predvsem 8 obmejnih območij (AR Krim, Donecka, Zakarpatska, Zaporoška, Luganska, Odeška, Harkovska, Černivecka regije), kjer je ta kazalec višji kot v drugih regijah, to je povezano z zapleteno zgodovino naselitve in medetničnega prepletanja [Dnistrjanski 2006, s. 217–218].

Na več kot 95% ukrajinskega ozemlja prevladujejo etnični Ukrajinci [Dnistrjanski 2006, s. 222]. Avtor tako opredeli Ukrajino [Dnistrjanski 2006, s. 223] kot pretežno monoetnično državo. Večje manjšine imajo nekaj strnjenih območij naselitve, delež naslovnega naroda v skupnem številu prebivalstva presega 65%, manjše manjšine pa bivajo pretežno disperzno. Po popisu prebivalstva 2001 je v Ukrajini živelo 37,54 milijonov Ukrajincev, kar znaša 77,8% celotnega prebivalstva Ukrajine [Dnistrjanski 2006, s. 224–225].

Ukrajinski jezik je materni jezik na 80% ukrajinskega ozemlja, čeprav v nekaterih regijah (Donbas, skrajnji jug Ukrajine) ukrajinščina funkcionira le v vaškem okolju in v omejenem obsegu, ne zajema celotnega prebivalstva. Očitno je, da v teh regijah ukrajinščina na komunikacijski ravni ne zagotavlja vseh komunikacijskih potreb različnih slojev prebivalstva. Geopolitično se to izraža v neoptimalni teritorialni strukturi ukrajinske kulturne sfere, za katero sta značilni regionalna polarizacija ter nevarna polarizacija med velikimi, pretežno ruskogovorečimi, mesti in pretežno ukrajinskogovorečim vaškim okoljem ali okoljem manjših mest [Dnistrjanski 2006, s. 251].

Tako nezadosten razvoj ukrajinskojezične kulture v velikih mestih ovira ukrajinsko etnično nacijo pred dokončanjem nujnega procesa modernizacije. Situacija zaznamujejo izoblikovani in trajni mehanizmi ponavljanja, ki se uresničujejo v večini stereotipov mišljenja in obnašanja, ki so aktualni tudi v neodvisni Ukrajini [Dnistrjanski 2006, s. 252].

Na etnopolitično geografijo Ukrajino, zlasti njene obmejne regije, do določene mere vplivajo tudi notranji teritorialno-politični procesi, ki se odvijajo v sosednjih državah in ki so lahko vir etnopolitičnih motenj [Dnistrjanski 2006, s. 298]. Tako ukrajinska ustava nedvoumno opredeljuje Ukrajino kot unitarno državo (2. člen). Sicer je ta problematika postala leta 2014 predmet političnih diskusij zaradi specifike rusko-ukrajinskih odnosov.

Rusi so večina na Krimu, za Donecko in Lugansko regijo bi lahko rekli, da imata dvoetnični značaj. Tako so etnopolitični odnosi v Ukrajini odvisni tudi od ukrajinsko-ruskih sociokulturnih odnosov. Rusi so druga največja etnična skupnost in hkrati največja narodnostna manjšina, čeprav je v zadnjem času prihajalo do nasprotovanja takšni delitvi s strani etničnih Rusov in poudarjanja njihove državotvorne vloge v oblikovanju ukrajinske države. Iz tega pogosto izvirajo tudi zahteve za poseben položaj ruskega jezika v Ukrajini in t. i. »federalizacijo« [Dnistrjanski 2006, s. 256–257].

V Ukrajini živi 8,33 milijonov Rusov (17,3% celotnega prebivalstva), kar vključuje tudi veliko mešanega prebivalstva, ki se je asimiliralo ali se je zaradi drugih okoliščin začelo prištevati k Rusom. Etnični Rusi pretežno živijo v mestnem okolju [Dnistrjanski 2006, s. 260].

Za socialno-geografsko strukturo ukrajinske etnične nacije je zelo pomembna problematika mestnega in vaškega prebivalstva. Jezikovno asimiliranje etničnih Ukrajincev in pripadnikov etničnih manjšin v ruskogovoreče okolje je pogojeno tudi z neujemanjem etnonacionalne strukture prebivalstva z jezikovno strukturo, kar je povezano s trajno odsotnostjo državnosti in jezikovno politiko SZ [Dnistrjanski 2006, s. 235–249].

4. Smernice narodne in manjšinske politike ter varstva manjšin

Leta 1991 je Ukrajina postala samostojna država. Iz prejšnjih zgodovinskih obdobij je podedovala določene probleme, tudi takšne, ki se nanašajo na oblikovanje skupne nacionalne identitete državljanov. Regionalne, ekonomske, socialne itd. razlike in odsotnost pametne državne politike na tem področju povzročajo napetost med skupinami in slabe odnose znotraj države. Te razlike se stalno politizirajo in povzročajo politične špekulacije in različno kulturno in politično orientacijo na mednarodni ravni.

Ukrajinska nacija je ustavno pojmovana kot »skupnost državljanov Ukrajine vseh narodnosti«. Kljub temu se v zvezi z ukrajinsko situacijo poraja vprašanje, ali se vsi državljani identificirajo z državo, v kateri živijo.

Na ravni državljanske identitete prevladujeta dva koncepta nacije[1], državljanski in etnični. Drugi koncept je najbolj priljubljen pri ukrajinsko govorečih državljanih, zagovornikih ukrajinske kulturne tradicije. Prepričani so, da so za pripadnost ukrajinski naciji potrebni pripadnost ukrajinski kulturni tradiciji, raba ukrajinskega jezika in vzgoja otrok v skladu z ukrajinsko idejo.

Prvi koncept kot pripadnike ukrajinske nacije pojmuje vse državljane Ukrajine, ne glede na njihovo narodnostno, versko, jezikovno itd. pripadnost, ta pa je najbolj priljubljen pri rusko govorečih državljanih.

T. i. »konfliktne« teme (status ruskega jezika, ocenjevanje posameznih osebnosti in dogodkov iz ukrajinske zgodovine itd.) so plodna tla za politizacijo razlik. Na regionalni ravni do oblikovanja subnacionalnih identitet, kar temelji na kulturno-civilizacijskih, narodno-etničnih, verskih itd. razlikah v različnih regijah. Te lokalne identitete se lahko pod določenimi pogoji razvijejo v skupno identiteto ali pa ogrozijo obstoj ukrajinske države.

Preambula Ustave[2] (28. junij 1996) opredeljuje ukrajinsko nacijo (ob tem sestavljavci precej nedosledno rabijo različne izraze) kot državljane Ukrajine vseh narodnosti. Ukrajinska nacija je potemtakem sestavljena iz naslovne, večinske, skupine (Ukrajinci), avtohtonih ljudstev (npr. Krimski Tatari) in narodnostnih manjšin. Ta opis, kot navaja Jurij Oguljčanski [Oguljčanski 2006, s. 13–16], ni dobil pravnega nadaljevanja.

V 10. členu ukrajinske ustave so zagotovljene jezikovne pravice »ruske in drugih manjšin«, ob tem pa »druge manjšine« niso natančneje opredeljene ali eksplicitno omenjene.

V preambuli *Deklaracije pravic narodnosti z dne 1. novembra 1991*[3] je zapisano, da na ozemlju Ukrajine živijo pripadniki več kot 100 narodnosti, ki skupaj z Ukrajinci tvorijo ukrajinsko nacijo.

Ukrajinski manjšinski zakon[4] z dne 25. junija 1992 deloma temelji na prej omenjeni deklaraciji in prinaša kriterije za priznanje manjšinskega statusa. Ne vsebuje pa eksplicitnega seznama manjšin. Zakon (v 3. členu) opredeljuje manjšino kot skupnost državljanov Ukrajine, ki je številčno manjša od preostalega prebivalstva Ukrajine (med manjšine tako tudi v Ukrajini ne spadajo nedržavljani, četudi zakonito bivajo na njenem ozemlju, torej begunci, priseljenci, osebe brez državljanstva itd.), ima drugačno etnično samoopredelitev in zavest o lastni skupnosti. Številčna klavzula ni posebej določena. Jurij Oguljčanski [Oguljčanski 2006, s. 16–17] navaja, da zakon ne ločuje med manjšinami in avtohtonimi skupnostmi (med katere spadajo npr. Krimski Tatari).

[1] *Nacionalna varnost in obramba*, nr 7/2006.

[2] http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр.

[3] http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1771-12.

[4] http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2494-12.

Natančno določen seznam manjšin in njihovih jezikov je prinesla šele ratifikacija *Evropske listine o regionalnih ali manjšinskih jezikih*[5].

Ukrajina je listino podpisala 2. maja 1996. 1. januarja 2006 pa je listina stopila v veljavo. Bilo veliko zapletov z zakoni o ratifikaciji, še več pa z uradnim prevodom v ukrajinski jezik.

V prvem zakonu o ratifikaciji (24. december 1999) so bili kot manjšinski omenjeni naslednji jeziki: ruski, »židovski« (ni jasno, ali gre za hebrejščino, jidiš ali za oba skupaj), beloruski, moldavski, romunski, krimskotatarski, bolgarski, poljski, madžarski, nemški, »grški« (ni jasno, ali gre za grščino, ki jo govorijo v Grčiji, ali pa za jezik mariupolskih Grkov, t. i. rumejščino oz. krimsko-grški jezik), gagauški in slovaški.

Ukrepi, predvideni za te jezike, so se razlikovali glede na delež manjšinskega prebivalstva (več kot 20%, 10 do 20%, manj kot 10%, največji obseg ukrepov je bil predviden za območja z največjim deležem manjšinskega prebivalstva). 4. točka zakona o ratifikaciji se je nanašala na 7. del evropske listine in tako predvidevala, da uveljavljanje ukrajinskega jezika kot državnega ne ogroža razvoja ruščine in drugih manjšinskih jezikov. Leta 2000 je prišlo do razveljavitve tega zakona zaradi ugotovljenega neskladja z ustavo.

Drugi zakon o ratifikaciji (15. maj 2003) je odpravil številčno klavzulo. Seznam jezikov se ni spremenil. Omenjen zakon je v veljavi še danes. Veljavni zakon je ukinil posebne pristojnosti za uvajanje bolj ugodnih ukrepov na Krimu in v drugih regijah (ob določenem deležu manjšinskega prebivalstva in ustreznem financiranju), kar je dopuščal prvi zakon o ratifikaciji iz l. 1999.

5. Jezikovnopolitična situacija

5.1. Izhodišče za obravnavo

Po podatkih zadnjega popisa prebivalstva, ukrajinščina je materni jezik 67,5% državljanov Ukrajine. Skoraj tretjini prebivalstva (29,6%) je materni jezik ruščina.

Današnjo jezikovno situacijo v Ukrajini zaznamuje konflikt med dvema knjižnima jezikoma – ukrajinščino in ruščino. Zgodovinske okoliščine, jezikovna politika SZ in asimilacija velikega dela ukrajinskega prebivalstva so povzročili oslabitev etnične samopodobe Ukrajincev in izrivanje ukrajinskega jezika v nekaterih regijah (vzhodnih in južnih, deloma centralnih), predvsem v velikih industrijskih centrih. Vse to danes ovira oblikovanje skupne identitete.

Za ukrajinsko situacijo je značilno razhajanje med etničnimi in jezikovnimi oznakami (to predvsem velja za rusko govoreče etnične Ukrajince). Dejanske

[5] http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_014.

situacije ne pozna nihče, situacija pa postaja bolj zapletena, če upoštevamo govorce ukrajinsko-ruske mešanice, t. i. *suržika*.

Kot navaja Larisa Masenko [Masenko 2004, s. 104], beseda *súržik* prihaja iz kmetijske terminologije in pomeni mešanico žitaric in moko iz takšne mešanice. Semantično jedro besede *suržik*, ki je postala metafora za določene jezikovne pojave, potemtakem združuje dva elementa – mešanje različnih substanc in nižanje kakovosti nastalega produkta, tj. »jezika«.

Podoben pojav poznajo tudi v Belorusiji pod imenom *trasjanka*. Beseda *suržik* brez dodatnih pojasnil je v ukrajinskem jeziku rezervirana samo za ukrajinsko-rusko jezikovno mešanico.

Suržik je po navadi pojmovan kot jezikovna tvorba v ukrajinskem jeziku pod vplivom ruščine, ki je razširjena v Ukrajini, nekaterih regijah Rusije in Moldaviji. Ukrajinske prvine so prisotne na skladenjski in fonetični ravni, leksika pa je večinoma ruska, njena raba je odvisna od posameznika, njegove izobrazbe in življenjskih izkušenj.

Sodobna jezikovna politika v Ukrajini temelji na predpostavki o ogroženosti ukrajinskega jezika, zaradi česar so ukrepi države usmerjeni predvsem v njegovo zaščito in uveljavljanje na vseh področjih rabe. To lahko razberemo iz skoraj vseh pregledanih pravnih aktov.

Tik pred osamosvojitvijo Ukrajine (24. avgusta 1991) se je ukrajinski jezik nahajal v precej žalostnem položaju. Posledica sovjetske jezikovne politike je bila precejšnja zožitev področij njegove rabe. Razdelitev vlog obeh jezikov (ukrajinščine in ruščine) je bila določena z zgodovino, geografijo in selitvami, poleg tega je obstajala tudi socialno in družbeno pogojena razdelitev. V teh razmerah dvojezičja je ruščina zavzemala višje, prestižnejše mesto, raba ukrajinščine pa je bila omejena na družinsko in javno lokalno okolje [Besters Dilger 2001, s. 317–318].

Rusko govoreči državljani (tako etnični Rusi kot tudi Ukrajinci in pripadniki drugih narodnosti, ki jim je materni jezik ruščina) in prorusko usmerjene politične sile niso zadovoljni z obstoječim statusom ruskega jezika in zahtevajo, da ruščina postane drugi državni jezik Ukrajine. Viktor Stepanenko navaja [Stepanenko 2003, s. 118–122], da so jezikovni spori med ruskojezičnimi in ukrajinskojezičnimi deli države postali eno najbolj perečih vprašanj gradnje skupne identitete. Najgloblji razlog teh sporov tiči v razmerju med jezikom in identiteto. Tako se del ukrajinskega prebivalstva simbolno identificira z ukrajinskim jezikom, drugi del pa z ruskim. Situacija je postala še toliko bolj zapletena zaradi dogajanja v času t. i. »revolucije dostojanstva« in dogodkov po februarju 2014.

Zagovorniki državnega statusa ukrajinskega jezika po navadi navajajo argumente v zvezi s simbolno vlogo ukrajinskega jezika in njegovo ogroženostjo, ki izvira iz zgodovinskih okoliščin (predvsem rusifikacije in asimilacije etničnih Ukrajincev s strani Rusov), zaradi te ogroženosti ukrajinščina, po njihovem mnenju, potrebuje zaščito s strani države.

Zagovorniki državnega statusa ruskega jezika so mnenja, da mora ruščina postati državni oz. uradni jezik Ukrajine, ker je zaradi zgodovinskih okoliščin postala jezik komunikacije za veliki del ukrajinskega prebivalstva (oba jezika potemtakem potrebujeta enak status). Rusi po njihovem mnenju niso manjšina (zlasti v primerjavi z ostalimi manjšinskimi skupnostmi), temveč državotvorna skupnost.

Država mora spoštovati pravice ruskojezičnih državljanov v skladu z obstoječimi ukrajinskimi in evropskimi pravnimi normami. Nekateri menijo, da je ukrajinščina v primerjavi z ruščino »manj razvit jezik«. Še en razlog je strateško partnerstvo z Rusijo.

Viktor Stepanenko tako poudarja, da argumenti zagovornikov ukrajinščine izvirajo iz etničnih in zgodovinskih pravic celotnega naroda, medtem ko argumenti zagovornikov ruščine izvirajo iz individualnih človekovih pravic in manjšinskega diskurza.

5.2. Pregled jezikovne politike pred letom 1991

Larisa Masenko [Masenko 2008, s. 23–25] ocenjuje, da je bila asimilacijska politika sovjetskih oblasti bolj uspešna kot asimilacijska politika nekdanje carske Rusije. V 70. letih so oblasti ocenile, da oblikovanje t. i. sovjetskega naroda poteka uspešno. Uspelo jim je ustvariti nov tip »človeka«, za katerega so bile etnične oznake postranskega pomena. Tukaj gre predvsem za narodnostno in jezikovno raznarodovanje, pogojeno s rusifikacijsko politiko. Še ena značilnost dinamike prebivalstva v tem obdobju je bilo naraščanje števila mestnega prebivalstva na račun vaškega, kar je vplivalo tudi na asimetrično dvojezičnost, ki je bila obvezna za Ukrajince in ni bila obvezna za Ruse oz. pripadnike drugih narodov. Asimilacijski procesi, posebne interpretacije pojma »materni jezik« prek propagande dveh jezikov so izobikovali mentalnost »sovjetiziranih« Ukrajincev.

Prvi dokument, ki je opredelil status ukrajinskega jezika kot državnega, je bil *Zakon o jezikih USSR*[6] (1989), ki je nastal tik pred razpadom SZ. Nina Mečkovskaja [Mečkovskaja 2003, s. 1–20] navaja, da je v tem obdobju (1989–1990) prišlo do nastanka jezikovnih zakonov v 11 sovjetskih republikah. Jeziki narodov, po katerih se imenujejo republike, so tako dobili status državnih jezikov. V nobenem od novonastalih zakonov ruščina ni dobila enakega statusa kot nacionalni jeziki.

Ukrajina je v svojem zakonu opredelila ruski jezik kot jezik medetničnega sporazumevanja in predpisala obvezno učenje ruščine v šoli, poleg tega ni omejevala pridobivanja nadaljnje izobrazbe v ruskem jeziku. Zakon ni

[6] http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/8312-11.

predpisoval izbire jezikov zasebne in neuradne komunikacije, imel je dokaj splošen značaj (manifestiranje narodne in jezikovne zavesti), kljub temu pa je skušal tako ali drugače omejiti ali zožiti področja rabe ruskega jezika v prid ukrajinskemu.

Zakon je prenehal veljati julija 2012 zaradi novega zakona o jezikih.

5.3. Pregled jezikovne politike 1991–2014

Državni status ukrajinskega jezika danes določa predvsem 10. člen ustave[7]. Ta člen zagotavlja državni status ukrajinščine, njen vsestranski razvoj in funkcioniranje na vseh področjih družbenega življenja. V nadaljevanju gre za zagotavljanje svobodnega razvoja, rabe in zaščite »ruščine, drugih manjšinskih jezikov«. Zanimivo je, da je ruščina posebej izpostavljena tudi v nekaterih drugih dokumentih.

14. decembra 1999 je ustavno sodišče na prošnjo poslancev izdalo uradno razlago v zadevi obveznosti rabe ukrajinskega jezika. 3. točka razlage prinaša opredelitev pojma *državni jezik*. Državni jezik je tako jezik, ki ima status obveznega sredstva sporazumevanja na vseh področjih javnega življenja. Ustavno sodišče je med drugim določilo, da sta pojma *državni jezik* in *uradni jezik* sinonima. Državni (uradni) jezik Ukrajine je potemtakem ukrajinščina, jezik večinske skupnosti, po kateri je država dobila ime. Preambula ustave vključuje pojem državnega jezika v širši okvir ustavne ureditve države. Ustavno sodišče poudarja, da ustava predpisuje obvezno javno rabo državnega jezika, drugi jeziki pa se lahko rabijo ob državnem v predpisanem obsegu.

Koncept državne jezikovne politike (11. julij 2006)[8] je sistem normativnih navodil, ki so obvezna za lokalne in državne oblasti na področju urejanja jezikovnih odnosov. Koncept temelji predvsem na prej omenjenem 10. členu državne ustave.

Našteti so razlogi za obstoječo jezikovno situacijo, pogosto se omenja nevarnost tujejezične jezikovne ekspanzije, predvsem s strani Rusije. Glavna ideja koncepta so sistemski ukrepi glede uveljavljanja ukrajinskega jezika [Ažnjuk 2006, s. 220].

Prioriteta državne jezikovne politike je razvoj ukrajinskega jezika in krepitev njegovega položaja. Zagotavljanje jezikovnih pravic za pripadnike manjšin in podpiranje razvoja jezikov manjšinskih narodov ne bi smelo ovirati učenja državnega (uradnega) jezika. Za pripadnike vseh narodnosti je predpisano, da morajo ohranjati državno suvereniteto in teritorialno celotnost, spoštovati ukrajinski jezik, skupaj z njim pa tudi kulturo, tradicije, običaje ukrajinskega naroda in vseh narodnostnih manjšin.

[7] http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр.

[8] http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc34?id=&pf3511=33443&pf35401=128477.

Sedanji status ukrajinskega jezika nasprotuje težnjam po uvedbi drugega državnega jezika, katerekoli jezikovne avtonomije ali podelitvi kateremukoli izmed narečij statusa samostojnega jezika. Vsi poskusi vzpostaviti večjezičnost, četudi na lokalni ravni, so v konceptu opredeljeni kot taki, ki težijo k poglobitvi jezikovnega razkola Ukrajine.

Zanimiv je tudi *Državni program za razvoj in funkcioniranje ukrajinskega jezika*[9] *2004–2010* (z dne 2. oktobra 2003), ki vsebuje tako jezikovnopolitične kot tudi jezikovnonačrtovalne cilje. Že v uvodnem delu programa je omenjena državotvorna vloga ukrajinskega jezika, avtorji programa pa opozarjajo, da se v zadnjih letih ne zagotavlja njegovega vsestranskega razvoja.

Tako je jezik predstavljen kot eno najpomembnejših izrazil identitete, zato ostaja subjekt državne podpore in reguliranja. Avtorji programa omenjajo, da ukrajinske oblasti še niso zagotovile vseh potrebnih ukrepov za uveljavljanje ukrajinščine in da obstajajo pomanjkljivosti zlasti na ravni zakonodaje.

Država se zavzema za utrjevanje statusa ukrajinskega jezika, njegov vsestranski razvoj ukrajinščine in rabo na vseh področjih (med prioritetna je uvrščeno tudi izobraževanje, predvidena je optimizacija mreže izobraževalnih ustanov vseh ravni za zagotavljanje neprekinjenega izobraževanja v ukrajinskem jeziku), ustvarjanje pogojev za to, da se državnega jezika učijo tudi predstavniki manjšinskih skupnosti, razvoj jezikovno-informacijskih tehnologij, nastajanje strokovne literature in priročnikov (slovarjev, enciklopedij itd.), razvoj ukrajinščine v zamejstvu.

Zakon o načelih državne jezikovne politike[10] z dne 3. julija 2012, ki je stopil v veljavo 10. avgusta 2012 in ki se mu v ukrajinskem diskurzu pogosto reče »Zakon Kolesničenka-Kivalova« ali kar »jezikovni zakon«, v Ukrajini velja za kontroverznega tako zaradi vsebine kot tudi zaradi okoliščin njegove uveljavitve. Sprejem tega zakona je sprožil val protestov med številnimi prebivalci Ukrajine in poslanci v ukrajinskem parlamentu.

Zakon je formalno ohranil obstoječ položaj ukrajinskega jezika in je bistveno razširil rabo regionalnih jezikov (na območjih z vsaj 10-odstotnega deleža manjšinskega prebivalstva, v posebnih primerih se je ta 10-odstotna klavzula tudi opuščala).

Zakon formalno velja za 18 jezikov: ruščino, beloruščino, bolgarščino, armenščino, gagauščino, jidiš, krimsko tatarščino, moldavijščino, nemščino, sodobno grščino, poljščino, romščino, romunščino, slovaščino, madžarščino, rusinščino, karajimščino in krimčakščino.

Zakon naj bi temeljil na določilih Evropske listine o regionalnih ali manjšinskih jezikih, a vsebuje številna odstopanja v smislu terminologije oz. interpre-

[9] http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1546-2003-п.

[10] http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17.

tacij. Pomembno vprašanje je bilo tudi, na podlagi česa bo potekalo ugotavljanje deleža manjšinskega prebivalstva, saj se je zadnji popis prebivalstva zgodil l. 2001, istovetenje etničnih in jezikovnih oznak pa lahko v ukrajinski situaciji povzroči kar precej težav. Težave so nastajale tudi zaradi upoštevanja 10-odstotne klavzule na ravni večjih administrativnih enot, kot so, na primer, regije, zaradi različne jezikovne obarvanosti mestnega in vaškega prebivalstva.

V praksi se je izkazalo, da je zakon zaščitil skoraj izključno ruski jezik[11]. Pripadnikom drugih manjšin, razen Madžarov, ni uspelo prebroditi (pogosto umetnih) administratitvnih prepon na področju uveljavljanja lastnega jezika v skladu s tem zakonom.

Proukrajinske sile so ga označile za izrazito protiukrajinskega. V mnenjih, podanih tako s strani ukrajinskih kot tudi tujih strokovnjakov in ustanov je bilo poudarjeno, da ta zakon vsebuje kar nekaj določb, ki niso v skladu z veljavno ukrajinsko zakonodajo in mednarodnimi dokumenti, ki jih je država ratificirala[12].

Ob pregledu ukrajinskih pravnih aktov ugotovimo tudi, da Ukrajina nima posebnega zakona o ukrajinskem jeziku.

5.4. Smernice jezikovne politike po t. i. »revoluciji dostojanstva« 2013–2014

23. februarja 2014 je ukrajinski parlament na pobudo poslanca Vjačeslava Kirilenka s 232 glasovi (od 450) ukinil zgoraj omenjeni *Zakon o načelih državne jezikovne politike* z dne 3. julija 2012. Ta poskus je bil negativno ocenjen s strani prebivalcev Krima in nekaterih vzhodnih in južnih regij Ukrajine. Do protestov je prišlo tudi v zahodnem delu države, tako so prebivalci izrazito ukrajinskogovorečega in proukrajinskega Lvova razglasili 26. februar 2014 za dan solidarnosti z vzhodnimi regijami in so priredili akcijo, v okviru katere so se na ta dan pogovarjali rusko tako v javnem kot tudi v zasebnem življenju[13]. V Odesi in Donecku so se odzvali s podobno akcijo, v okviru katere so se nekateri tamkajšnji prebivalci tekom enega dne pogovarjali ukrajinsko. Na ta način so protestirali proti špekulacijam okrog jezikovnega vprašanja.

28. februarja 2014 se je pojavila informacija, da je v. d. predsednika Ukrajine in začasni vodja parlamenta Aleksander Turčinov naložil veto[14] na to pobudo poslancev, a je bila ta odločitev zapoznela, da bi lahko ustavila nadaljnji razvoj dogodkov.

[11] http://ukrainianweek.com/Politics/58994.

[12] http://euromaidanpress.com/2014/03/05/ukrainian-american-bar-association/.

[13] http://www.pravda.com.ua/news/2014/02/26/7016309/.

[14] http://www.segodnya.ua/politics/pnews/turchinov-obyasnil-pochemu-ne-podpisal-yazykovoy-zakon-502354.html.

Ruski in svetovni mediji so hitro razpihnili novico, dogodek je bil takoj označen za poskus »prepovedi in ukinitve ruskega jezika«, o vetu pa se v nadaljevanju ni kaj dosti govorilo, obveljalo je splošno prepričanje, da je Ukrajina »ukinila in prepovedala ruščino«, kar ne drži, saj *Zakon o načelih državne jezikovne politike* z dne 3. julija 2012 še zmeraj velja.

Četudi bi prišlo do njegove razveljavitve, ima ruščina uradni status tako v skladu z ustavo kot tudi s predhodnim zakonom iz l. 1989.

V medijih se je nato pojavilo več napovedi o pripravi novega zakona in rešitvi jezikovnega vprašanja v Ukrajini (v svojem nagovoru z dne 18. marca 2014[15], naslovljenem na prebivalce jugovzhodne Ukrajine, je ukrajinski premier Arsenij Jacenjuk napovedal, da bo ruščina dobila »posebni status«).

Novi ukrajinski predsednik Petro Porošenko je v svojem inavguracijskem govoru z dne 7. junija 2014[16] nagovoril prebivalce vzhodnih regij v ruskem jeziku in je napovedal, da bo ukrajinščina ostala edini državni jezik, hkrati je poudaril potrebo po zaščiti manjšinskih jezikov, kar je v skladu z veljavno ukrajinsko ustavo in drugimi formalnopravnimi določili.

Nov jezikovni zakon zaradi zapletenega dogajanja v Ukrajini še ni sprejet.

6. Sklep

Situacija v Ukrajini je v zadnjem obdobju postala ena najbolj aktualnih tem sodobne geopolitike.

Sodobna ukrajinska jezikovna situacija se je izoblikovala v posebnih okoliščinah. Za razliko od nekaterih drugih držav, Ukrajina ni imela dolge tradicije državnosti. Tako so se deli sodobnega ukrajinskega ozemlja skozi zgodovino nahajali pod oblastjo različnih držav, kar je pustilo pečat na regionalni, jezikovni, verski itd. identiteti njenih prebivalcev.

Etnopolitična problematika na državni ravni zaznamuje vse plati življenja. To je področje, ki zagotavlja temelje za ozemeljsko celovitost Ukrajine in terja aktivne ukrepe s strani države in drugih subjektov etnopolitičnih odnosov za harmonizacijo teh odnosov.

Na etnopolitično geografijo Ukrajino, zlasti njene obmejne regije, do določene mere vplivajo tudi notranji teritorialno-politični procesi, ki se odvijajo v sosednjih državah in so lahko vir etnopolitičnih motenj (to velja predvsem za odnose med Ukrajino in Rusko federacijo).

Iz prejšnjih zgodovinskih obdobij je Ukrajina podedovala težave, ki se nanašajo na oblikovanje skupne nacionalne identitete državljanov. Regionalne, ekonomske, socialne itd. razlike in odsotnost pametne državne politike na tem

[15] https://www.youtube.com/watch?v=15NV5kvwSGs.

[16] https://www.youtube.com/watch?v=bgOEWSs9ckQ.

področju povzročajo napetost med skupinami in slabe odnose znotraj države ter različno kulturno in politično orientacijo na mednarodni ravni. T. i. »konfliktne« teme, med katere spada tudi t. i. »jezikovno vprašanje«, so plodna tla za ogrozitev obstoja ukrajinske države.

Današnjo jezikovno situacijo v Ukrajini zaznamuje konflikt med dvema knjižnima jezikoma – ukrajinščino in ruščino. Zgodovinske okoliščine, jezikovna politika SZ in asimilacija velikega dela ukrajinskega prebivalstva so povzročili oslabitev etnične samopodobe Ukrajincev in izrivanje ukrajinskega jezika na številnih področjh rabe v nekaterih regijah. Vse to danes ovira oblikovanje skupne identitete.

Sodobna jezikovna politika v Ukrajini temelji na predpostavki o ogroženosti ukrajinskega jezika, zaradi česar so ukrepi države usmerjeni predvsem v njegovo zaščito in uveljavljanje na vseh področjih rabe. To lahko razberemo iz skoraj vseh pregledanih pravnih aktov. Problem je v tem, da veliko formalnopravnih določil ostaja na deklarativni ravni in ne dobiva nadaljevanja v smislu dejanske uresničitve (bodisi zaradi pomanjkanja finančnih sredstev bodisi zaradi drugačnih razlogov).

Zaradi dogajanja v letu 2014 in glede na dogajanje v preteklosti Ukrajina nujno potrebuje nove smernice jezikovne politike ter izdelan program ukrepov za njihovo dejansko implementacijo.

Bibliografia

Ažnjuk B., 2006, *Osvita v deržavnij koncepciji movnoji polityky*, „Ukrajinoznavstvo”, nr 6, s. 220–225.

Besters Dilger J., 2001, *Ukrajinski in ruski jezik v Ukrajini po desetih letih neodvisnosti*, „Slavistična revija”, nr 4, s. 315–325.

Dnistrjanski M., 2006, *Etnopolityčna geografija Ukrajiny: problemy teoriji, metodologiji, praktyky*, Lwów.

Oguljčanski J., 2006, *Etnična struktura ukrajinskega suspil'stva: ujavni ta dijsni problemy*, Kijów.

Masenko L., 2004, *Mova i suspil'stvo: Postkolonialnyj vymir*, Kijów.

Masenko L., 2008, *(U)movna (U)krajina*, Kijów.

Mečkovskaja N. B., 2001, *Obščeje jazykoznanije: Strukturnaja i social'naja tipologija jazykov*, Moskwa.

Mečkovskaja N. B., 2003, *Belorusskij jazyk: sociolingvističeskie očerki*, München.

Sotnikova Štravs M., 2012, *Primerjalna analiza izbranih vidikov narodne in jezikovne politike na Poljskem, v Sloveniji in Ukrajini: diplomsko delo*, Ljubljana.

Stepanenko V., 2003, *Identities and Language Politics in Ukraine: The Challenges of Nation-State Building*, Daftary F., Grin F. (red.), *Nation-Building, Ethnicity and Language Politics in Transition Countries*, Budapest, s. 107–135.

Shohamy E., 2006, *Hidden Agendas and New Approaches*, London.

Szul R., 2009, *Język – naród – państwo: Język jako zjawisko polityczne*, Warszawa.

Elżbieta Wlaźnik
Uniwersytet Warszawski

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.26

KULT OBRAZU MATKI BOSKIEJ JASNOGÓRSKIEJ NA WĘGRZECH

Słowa kluczowe: Jasna Góra, Częstochowa, obraz częstochowski, Węgry, kopie obrazu, pielgrzymki, paulini, Jan III Sobieski

Temat, który zaprezentowałam w ramach konferencji *Bogactwo językowe i kulturowe Europy w oczach Polaków i cudzoziemców – 3*, nie jest co prawda związany z glottodydaktyką, jednak wpisuje się w tematykę konferencji, jako że dotyczy bogactwa kulturowego Europy, a zwłaszcza Polski i Węgier. Obejmuje on bowiem historię węgierskiego kultu cudownego obrazu strzeżonego w polskim sanktuarium na Jasnej Górze.

Obraz częstochowski stał się popularny na Węgrzech przede wszystkim dzięki zakonowi paulinów, jedynemu męskiemu zakonowi założonemu na Węgrzech. Powstał on w XIII wieku, gdy bł. Euzebiusz – kanonik katedry w Ostrzyhomiu, który zaczął prowadzić życie pustelnicze – na skutek wewnętrznej wizji postanowił zjednoczyć żyjących w węgierskich lasach pustelników i utworzyć z nich wspólnotę. Zakon rozwijał się prężnie, w XIV wieku dołączyli do niego pustelnicy z Polski i Niemiec, a później także z Portugalii, Hiszpanii, Włoch i Francji. W 1382 roku powstał klasztor na Jasnej Górze, który z czasem stał się centrum życia zakonu, m.in. na skutek zarządzenia cesarza habsburskiego Józefa II, który w 1786 roku zamknął wszystkie klasztory paulińskie na podległych mu ziemiach, a więc także na całym obszarze Węgier. Klasztor jasnogórski założył najprawdopodobniej książę Władysław Opolczyk, w fundacji miał też swój udział Ludwik Wielki, zwany także Węgierskim – król Węgier i Polski, który wydatnie wspierał zakon pauliński. Obraz częstochowski trafił na Jasną Górę prawdopodobnie dwa lata po założeniu klasztoru, w 1384 roku. Należy on

do typu ikonograficznego Hodegetrii – Maryja Przewodniczka wskazuje ręką na Jezusa. Według legendy obraz został namalowany przez św. Łukasza Ewangelistę, następnie przez Konstantynopol trafił na Ruś, książę Władysław Opolczyk znalazł go na zamku w Bełzu i przeniósł na Jasną Górę. Zgodnie z najnowszymi badaniami jednak wizerunek ten był początkowo wschodnią ikoną, a w XIII lub XIV wieku został przemalowany przez zachodniego malarza. Na skutek tej przeróbki ma on cechy malarstwa wschodniego i zachodniego. Możliwe, że do Polski trafił przez Węgry, np. jako cenna pamiątka rodzinna, którą przywiozła ze sobą Jadwiga Andegawenka wstępująca na tron polski. Po umieszczeniu na Jasnej Górze wizerunek szybko zyskał sławę cudownego obrazu. Wzrastał ruch pielgrzymkowy, malowano kopie tej ikony dla kościołów oraz jako pamiątki dla wiernych.

Węgierskie obrazy malowane na podstawie wizerunku częstochowskiego czasem są jego wiernymi kopiami – dotyczy to zwłaszcza dzieł współczesnych – a czasem raczej podobiznami, swobodnymi interpretacjami oryginału. Ponieważ trudno wyznaczyć wyraźną granicę między kopią a podobizną, terminy te stosuję zamiennie. Najstarsze znane węgierskie kopie pochodzą prawdopodobnie z XVI wieku. Są to obraz z klasztoru w Pálosveresmart, obecnie przechowywany w muzeum w Mátrafüred, oraz wizerunek w Sopronbánfalva przy zachodniej granicy Węgier. W trakcie moich badań nad tematem uwzględniłam też kopie, które znajdowały się w granicach Królestwa Węgier sprzed traktatu w Trianon podpisanego w 1920 roku. W XVII wieku kopie umieszczono w kościołach w: Kisboldogasszony (obecnie na terenie Austrii – Kleinfrauenhaid), Kismarton (również na terenie Austrii – Eisenstadt), Koszycach (w kościele jezuitów; współcześnie na obszarze Słowacji), Szabadka (w kościele franciszkańskim; obecnie na terenie Serbii – Subotica) oraz Nagymarton (współcześnie w Austrii – Mattersburg). Z XVII wieku pochodzi również obraz znajdujący się w Trnawie w konkatedrze św. Jana Chrzciciela, namalowany przez Stadlera Vitusa w 1639 roku. Dawniej w Trnawie znajdowała się także inna kopia, była ona umieszczona w kolegium jezuickim i miała wielokrotnie chronić budynek przed spłonięciem w czasie pożarów. W XVII wieku wizerunek Częstochowskiej Matki był popularny w kręgach arystokracji i szlachty węgierskiej. Do wspomnianego kościoła w Kisboldogasszony kopię obrazu sprowadził palatyn Pál Esterházy. Zofia Batorówna, żona księcia Siedmiogrodu Jerzego II Rakoczego, umieściła wizerunek Jasnogórskiej Pani w kaplicy zamkowej w Sárospatak, inna kopia znajdowała się na zamku Rakoczych w Munkaczu. Wizerunek częstochowski malowany na szkle posiadała też Julianna Géczy Korponayné, która odegrała pewną rolę w czasie powstania Rakoczego na początku XVIII wieku i stała się później bohaterką powieści Móra Jókaiego *Biała dama z Lewoczy.*

Wzrost popularności obrazu częstochowskiego wiązał się ze zwycięską kampanią Jana III Sobieskiego w 1683 roku. Według niepotwierdzonych przekazów

w czasie bitwy pod Wiedniem miał on przy sobie kopię obrazu z Jasnej Góry. Utrwaliło się też przekonanie, że Sobieski posiadał ryngraf z Częstochowską Matką, co raczej nie jest możliwe, gdyż takie ryngrafy stały się popularne dopiero w czasie konfederacji barskiej w XVIII wieku. Z pewnością wiadomo jednak, że Sobieski, idąc na Wiedeń, wstąpił na Jasną Górę i modlił się przed cudownym obrazem. Zwycięstwo, które zatrzymało turecką inwazję na Europę i rozpoczęło proces wyzwolenia Węgier, przypisywano więc m.in. Matce Boskiej Częstochowskiej. Niedługo po odsieczy wiedeńskiej namalowano jedną z najbardziej znanych węgierskich kopii. Znajduje się ona w sanktuarium Márianosztra położonym w górach Börzsöny. Tamtejszy klasztor pauliński założył Ludwik Węgierski w 1352 roku. Według tradycji zakonnej to właśnie stamtąd w 1382 roku wyruszyło szesnastu braci, by założyć dom zakonny na Jasnej Górze. Na początku XVIII wieku jeden z jasnogórskich malarzy tworzących kopie cudownego obrazu, Cyprian Łaszkiewicz, namalował wizerunek dla sanktuarium w Márianosztra. Jest on utrzymany w jaśniejszej tonacji niż ikona częstochowska. Twarze postaci na oryginale i kopii z Márianosztra różnią się nieco od siebie, zachowane zostały jednak cięcia na twarzy Maryi – element rozpoznawczy kopii obrazu częstochowskiego. Różni się także wzór na płaszczu Maryi – na oryginale częstochowskim zdobi go motyw złotych lilii interpretowanych jako motyw heraldyczny, podkreślający związek obrazu z dynastią Andegawenów. Na wielu węgierskich kopiach lilie te zastąpiono gwiazdami. Na obrazie z Márianosztra są to ośmioramienne gwiazdy, wieniec z dwunastu takich gwiazd otacza też głowę Maryi. Szatę Dzieciątka natomiast na oryginale zdobią rozety, a na obrazie z Márianosztra dodano do nich wspomniane lilie andegaweńskie.

W Márianosztra miało miejsce wiele cudownych uzdrowień. Na początku XX wieku Maryję z tamtejszego wizerunku zaczęto nazywać Panią Węgrów – ‘a magyarok Nagyasszonya’. Jest to tytuł odpowiadający Królowej Polski w polskiej tradycji katolickiej. Od lat 80. kościół nosi też wezwanie Pani Węgrów. W roku 2012 zyskał on rangę bazyliki mniejszej. Obraz z Márianosztra koronowano pierwszy raz już w 1749 roku, a następnie dwukrotnie koronami wykonanymi na wzór korony św. Stefana – w latach 1986 i 2011.

W XVIII wieku wizerunek Częstochowskiej Matki umieszczono w paulińskim sanktuarium Matki Bożej Szkaplerznej w Szakolca (obecnie na Słowacji – Skalica). Szatę Maryi zdobią sześcioramienne gwiazdy utworzone z rombów, wieńce z takich gwiazd otaczają też głowy obu postaci. Bardzo podobny obraz znajduje się w Gaboltovie na Słowacji. Wiele kopii, które trafiły do kościołów węgierskich w XVIII wieku, znalazło się w ołtarzach głównych – stało się tak w Pápa, Egervár, a także w dawnym kościele paulińskim w Budapeszcie – obecnie jest to kościół uniwersytecki. Podczas jego budowy w kamieniu węgielnym obok relikwii św. Sebastiana umieszczono miedzioryt przedstawiający Matkę Boską Częstochowską. Z XVIII wieku pochodzi również kopia znajdująca się

w ołtarzu bocznym innej budapeszteńskiej świątyni – kościoła parafialnego dzielnicy Terézváros. Została ona namalowana na skórze. Około 1740 roku powstał obraz umieszczony w ołtarzu bocznym kościoła franciszkańskiego w Segedynie. Namalował go András Morvay. Wizerunek ten stał się popularny dzięki wierszowi Gyuli Juhásza *Czarna Maryja* z 1924 roku. Poeta nazywa w nim Maryję *Panią Węgrów – Czarną, lecz dającą pociechę*[1] [Juhász 1924]. Według obserwacji Sándora Bálinta, wybitnego etnografa węgierskiego związanego z Segedynem, jeszcze na początku XX wieku wierni wypisywali swoje prośby do Maryi na ścianie obok kopii obrazu częstochowskiego. Do dziś wisi tam natomiast wiele tabliczek dziękczynnych.

Obok paulinów również franciszkanie szerzyli kult Czarnej Madonny – umieścili jej wizerunek nie tylko w segedyńskiej świątyni, lecz także w kościele w Vác.

W XVIII wieku Częstochowską Matkę czczono w wielu węgierskich kościołach – w Gyalóka, Perkáta, Bölcske i Egerszalók, a także w kaplicy pałacu w Bedzanach. Kopie obrazu znajdują się też w dwóch wybudowanych w XVIII wieku świątyniach: w Lók (obecnie w Austrii – Unterfrauenhaid) i w kaplicy św. Rocha w Budapeszcie. W muzeum zamkowym im. Istvána Dobó w Egerze podziwiać można iluzjonistyczny obraz namalowany ok. 1770 roku, przedstawia on Matkę Boską Częstochowską w otoczeniu św. Pawła Pustelnika, św. Antoniego Opata, św. Tekli i św. Barbary. W Rumunii, w miejscowości Kaczyka, znajduje się sanktuarium ważne dla węgierskojęzycznej grupy etnicznej zwanej csángó. W tamtejszej kopalni soli pracowało wielu Polaków, na początku XIX wieku polski ksiądz Jakub Bogdanowicz sprowadził do Kaczyki kopię obrazu częstochowskiego. W XIX wieku Matkę Boską Częstochowską czczono też w kościele w Mezőtúr. W 1916 roku powstało oryginalne przedstawienie Jasnogórskiej Pani w formie rzeźby, zamówiła ją kapituła ostrzyhomska dla uczczenia zakonu paulinów. Rzeźbę wykonał Lajos Ligeti, stoi ona obecnie na dziedzińcu Centralnego Seminarium Duchownego w Budapeszcie. W początkach XX wieku za sprawą polskich robotników emigrantów kopie wizerunku pojawiły się w Kisújszállás i w kościele polskim w Budapeszcie w dzielnicy Kőbánya. W kościele tym Jasnogórska Pani namalowana jest także na polichromii stworzonej przez Karola Malczyka, jednego z uchodźców polskich, którzy podczas II wojny światowej znaleźli schronienie na Węgrzech. Malczyk namalował Częstochowską Matkę także na ścianie kościołów w Kiskőrös i Kiskunhalas, jest on też autorem jej wizerunku podarowanego kościołowi w Sopron przez polskich uchodźców. Polacy, którzy podczas wojny znaleźli schronienie i pracę na Węgrzech, często w dowód wdzięczności ofiarowywali gospodarzom kopie obrazu częstochowskiego. Stało się tak nie tylko w Sopron, lecz także w takich miejscowościach, jak: Balatonboglár, Balatonszemes, Keszthely, Marcali, Püski, Bajna, Rákoscsaba, Gyermely,

[1] W oryginale: *Te feketén is vigaszt derengő Magyarok Asszonya!* (tłum. własne).

Mád, Nemesdéd, Fertőújlak, Pinchely, Felsőpaty, Kapuvár, Brennbergbánya, Verőce, Léva (obecnie na Słowacji – Levice) oraz Ipolyhídvég (na Słowacji – Ipeľské Predmostie). W miejscowości Püski podarowano też ornat z postacią Częstochowskiej Matki, a w Dunamocs (Moča na Słowacji) – kościelną chorągiew z jej wizerunkiem. Dotychczas nie zostało ustalone, ile z tych obrazów i podarunków przetrwało do naszych czasów.

Jeszcze przed wybuchem II wojny światowej w Polsce zorganizowano nowicjat dla węgierskich kandydatów do zakonu paulinów i w 1934 roku odnowili oni działalność paulińską na Węgrzech, zakładając (pod przewodnictwem polskich ojców) klasztor w Pécsu i klasztor przy kaplicy skalnej w Budapeszcie. Oba te domy otrzymały od przeora Jasnej Góry Piusa Przeździeckiego kopie cudownego obrazu autorstwa o. Augustyna Jędrzejczyka. Kopia podarowana kościołowi w Pécsu przetrwała do dziś. W kaplicy skalnej natomiast znajduje się obecnie współczesna kopia, podarowana w 1994 roku przez Warszawskie Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Węgierskiej im. Józsefa Antalla (seniora) z okazji uroczystego otwarcia kaplicy zamkniętej w czasach komunistycznych. W korytarzu wiodącym do klasztoru znajduje się też inny obraz, z 1935 roku. Jego autor, Vidor R. Temesvári, wiernie odwzorował Matkę Boską Częstochowską w jednej z ozdobnych sukienek nakładanych na obraz – w sukience brylantowej. Odmalował nawet sceny wyryte w tle na srebrnej blasze – Zwiastowanie Najświętszej Maryi Pannie, Biczowanie Chrystusa, Naigrawanie się z Chrystusa i Boże Narodzenie.

Czasy komunistyczne ograniczyły umieszczanie w kościołach węgierskich nowych kopii. Zwyczaj ten odżył po zmianie systemu. W 1995 roku obraz taki otrzymała kaplica kościoła sióstr karmelitanek bosych w Budapeszcie, a w roku 2000 – odbudowany po pożarze kościół w miejscowości Hunya. Jedna z najnowszych kopii trafiła w roku 2011 do bazyliki św. Stefana w Budapeszcie. Otrzymali ją na Jasnej Górze Węgrzy, uczestnicy pielgrzymki zorganizowanej z okazji przekazania Polsce przez Węgry prezydencji w Unii Europejskiej. Obraz umieszczono w bocznej kaplicy bazyliki. W roku 2012 paulini z Jasnej Góry podarowali inną kopię sanktuarium franciszkańskiemu w Csíksomlyó. Niestety wiele dawnych podobizn jasnogórskiej ikony zaginęło, np. na skutek zniszczeń w czasie okupacji tureckiej oraz kasaty zakonu paulińskiego na Węgrzech w 1786 roku. Wiadomo na przykład, że w klasztorze w Neusiedl am See (węg. Nezsider) znajdował się dawniej drewniany ołtarz Matki Boskiej Częstochowskiej. Kult rozszerzał się też na sąsiadujące z Węgrami kraje, był żywy zwłaszcza w Chorwacji, która częściowo należała do terytorium Węgier. Kopie wizerunku nadal posiadają kościoły m.in. w takich chorwackich miejscowościach, jak: Varaždin, Križevci, Pakrac, Lepoglava, Petrinji i Sveti Petar u Šumi.

Temat Jasnej Góry i cudownego obrazu od wieków pojawiał się w węgierskiej literaturze, np. w opisie podróży Mártona Szepsiego Csombora *Europica varietas* (1620). Książę Pál Esterházy w przewodniku po miejscach maryjnych

z 1690 roku pisał o Matce Bożej tak: *miała pociągłą twarz, (...) bardzo długie, ciemnożółte włosy, małe, brązowe, błyszczące oczy, (...) piękne różowe usta (...). Tak Epifaniusz opisuje Najświętszą Dziewicę, a opisowi temu w pełni odpowiada obraz częstochowski, co świadczy o tym, że był on namalowany za życia Maryi*[2] [Esterházy 1690, s. 105]. W opisie podróży Sándora Nyáriego z 1901 roku znajdziemy taką opinię na temat ikony jasnogórskiej: *Pod kątem artystycznym obraz nie byłby w stanie wytrzymać krytyki, jakiej poddaje się zazwyczaj dzieła sztuki. Jest to raczej dzieło niezwykle ciekawe niż dzieło sztuki. W historii Kościoła i w tradycji obraz ten zyskał jednak wielką sławę i nie potrzebuje on oceny krytycznej*[3] [Nyári 1901, s. 3]. W węgierskim przewodniku po Częstochowie z 1935 roku [Jarmor 1935] podane są tytuły pieśni, które śpiewają Węgrzy po przybyciu na Jasną Górę, co świadczy o tym, że wykształciły się wśród nich konkretne zwyczaje modlitewne.

Proboszcz Márianosztra Ottó Kormos opisał swój pobyt na Jasnej Górze w czasie uroczystości w 1956 roku [Kormos 1968]. Był on pod wrażeniem tłumów pielgrzymów z różnych stron kraju, zadziwiło go także bogactwo ludowych strojów i liczba osób chętnych do skorzystania z sakramentu spowiedzi. Czuł się bardzo życzliwie przyjęty przez Polaków: *Słowo »Węgier« otwiera w Polsce serca, a hasło »węgierski ksiądz« otwiera nawet ludzkie dusze*[4] [Kormos 1968, s. 26]. Proboszcz Márianosztra cieszył się, że bez przeszkód ze strony komunistycznych władz mógł wyjechać do Częstochowy, gdzie był jednym z nielicznych zagranicznych księży przybyłych na uroczystości.

Eseje na temat kultu Częstochowskiej Pani pisali na Węgrzech w XX i XXI wieku m.in.: Sándor Bálint, Gábor Barna, Zoltán Szilárdfy, Anna Tüskés i Pál Sörédi. Węgrzy na przestrzeni wieków stopniowo odrzucali różne legendy dotyczące cudownego obrazu i powoływali się na coraz nowsze polskie badania.

Co ciekawe, motyw Matki Boskiej Częstochowskiej pojawia się też w węgierskiej literaturze pięknej, głównie w poezji XX wieku. Motyw uwolnienia Częstochowy spod okupacji rosyjskiej w czasie I wojny światowej występuje w wierszu Józsefa Szendrői *Cudowny obraz częstochowski*[5] oraz w utworze Menyhérta Kissa *Legenda częstochowska*[6]. W latach 30. XX wieku Jenő Gáspár w wierszu *Przed Czarną Maryją*[7] prosił Matkę Boską z Lourdes i Jasnej Góry o cud – przywrócenie granic Węgier sprzed traktatu w Trianon. Współczucie dla narodu polskiego, który w latach II wojny światowej znalazł się pod okupacją

[2] Tłum. własne.
[3] Tłum. własne.
[4] Tłum. własne.
[5] J. Szendrői, *A czensztochaui csodakép.*
[6] M. Kiss, *Censztochói legenda.*
[7] J. Gáspár, *A Fekete Mária előtt.*

niemiecką, wyraził László Mécs w wierszu *List do częstochowskiej Maryi*[8]. Do sytuacji Polski w czasie II wojny nawiązał też János Kerecsen w utworze *Legenda o Czarnej Maryi*[9].

Węgrzy od wieków pielgrzymują na Jasną Górę. Pątników z Węgier wspominają już Jan Długosz oraz XVI-wieczny pisarz pauliński Piotr Risinius. Wpisy do konfraterni jasnogórskiej – stowarzyszenia świeckich osób związanych duchowo z zakonem paulinów – świadczą o tym, że na Jasną Górę przybywało bardzo wielu Węgrów. Byli wśród nich przedstawiciele elit, np. Drugeth Homonnai, nadżupan komitatu Ung czy magnat Antal Bánffy z Alsólendvy. Część węgierskich pątników stanowiły rodziny zakonników pochodzących z Węgier, których wielu przebywało w dawnych wiekach na Jasnej Górze. W 1627 roku wydano w Krakowie węgierskie tłumaczenie przewodnika po Jasnej Górze. Węgrzy uczestniczyli w koronacji obrazu w 1717 roku i obchodach 500-lecia klasztoru. Wiele pielgrzymek zorganizowano w okresie między I a II wojną światową. Począwszy od lat 70. XX wieku Węgrzy zaczęli coraz liczniej uczestniczyć w Warszawskiej Pielgrzymce Pieszej, wyrażając w ten sposób solidarność z Polakami i bunt wobec systemu komunistycznego. Również współcześnie odbywają się liczne pielgrzymki – autokarowe, a także rowerowe i motocyklowe. W 2011 roku zorganizowano narodową pielgrzymkę Węgrów na Jasną Górę i od tamtej pory wyjazdy takie są organizowane rokrocznie. W 2012 roku Węgry brały też udział w peregrynacji kopii obrazu częstochowskiego po świecie w intencji obrony życia poczętego.

Temat kultu Matki Boskiej Częstochowskiej na Węgrzech jest rozległy i wymaga jeszcze wielu badań, które być może pozwoliłyby odkryć nieznane węgierskie kopie wizerunku czy utwory literackie zawierające motyw Jasnogórskiej Pani. Warto prowadzić dalsze badania na ten temat, obraz częstochowski jest bowiem ważnym polsko-węgierskim wkładem w kulturę Europy i świata[10].

Bibliografia

Bálint S., Barna G., 1994, *Búcsújáró magyarok*, Budapest.

Bania Z., Kobielus S., 1983, *Jasna Góra*, Warszawa.

Barna G., 2005, *A czestochowai Szűzanya tisztelete Közép-Európában* [w:] Tenże (red.), *„...szolgálatra ítéltél...". Bálint Sándor emlékkönyv*, Szeged, s. 38–52.

[8] L. Mécs, *Levél a czenstohovai Máriához.*

[9] J. Kerecsen, *A Fekete Mária legendája.*

[10] Zainteresowanych tematem odsyłam też do mojej pracy magisterskiej pod tytułem *Kult Matki Boskiej Częstochowskiej na Węgrzech*, napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Csaby Gy. Kissa i obronionej w kwietniu 2014 roku w Katedrze Hungarystyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Csapláros I., 1991, *Z dziejów kultu Matki Boskiej Częstochowskiej na Węgrzech*, „Studia Claromontana", nr 11, s. 219–229.

Esterházy P., 1690, *Az egesz vilagon levő csvdalatos boldogsagos Szűz kepeinek [...]*, Nagyszombat.

Gáspár J., *A Fekete Mária előtt*, http://epa.oszk.hu/01800/01890/00003/pdf/FB_EPA01890_02_02_1939_junius_24.pdf, [dostęp 25.11.2014].

Golonka J., Żmudziński J., 2004, *Matka Boska Jasnogórska. Co wiemy o Cudownym Obrazie*, Jasna Góra–Częstochowa.

Górny G., Rosikoń J., 2011, *300 lat wytrwałości. Warszawska Pielgrzymka Piesza 1711–2011*, Warszawa.

Jabłoński Z. S., 2006, *Jasna Góra wpisywana w Europę* [w:] Tegoż, *Jasnogórska Bogurodzica w życiu Kościoła i narodów*, Jasna Góra–Częstochowa, www.jasnagora.com/doc/do_newsow/Jasna_Gora_wpisywana_w_Europe.doc, [dostęp 14.02.2014].

Jackowski A., Pach J., Rudziński J., 2001, *Jasna Góra*, Wrocław.

Jámbor D., 1935, *A fekete Madonna városa. Częstochowa, Kraków, Warszawa, Wieliczka, Kalwarija*, Budapest.

Juhász G., *A fekete Mária*, http://mek.oszk.hu/00700/00709/html/vs192402.htm, [dostęp 15.03.2014].

Kormos O., 1968, *Barangolás a négy világtájon. (Ahogyan egy pap látta)*, [b. m.].

Kupiszewska H. T., 1991, *Podobizny i kopie Obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej* [w:] *Jasnogórski ołtarz ojczyzny*, J. Majdecki (red.), Częstochowa, s. 35–44.

Kurpik W., 2008, *Częstochowska Hodegetria*, Łódź–Pelplin.

Lánczos A., 1942, *A híres Fekete Madonna-kegykép története*, Pécs.

Łubczyk G., *Anioły Karola Malczyka*, http://www.wadowita.net/anioly_karola_malczyka.php, [dostęp 5.01.2013].

Nyári S., 1901, *A Czenstochowai Pálos-kolostor és magyar műemlékei*, Budapest.

Ostoja-Mitkiewicz M., 1989, *Kult Matki Bożej Jasnogórskiej na Węgrzech wśród uchodźców i internowanych żołnierzy polskich podczas II wojny światowej*, „Studia Claromontana", nr 10, s. 223–245.

Saly L., 1926, *Az egyetemi templom. A pálosok régi pesti szentegyháza*, Budapest.

Szilárdfy Z., *A częstochowai és a sasvári Boldogasszony tisztelete és ikonográfiája Magyarországon* [w:] *Varia Paulina I. Pálos rendtörténetei tanulmányok*, G. Sarbak (red.), Csorna.

Tüskés A., 2012, *Kult kopii obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej w XVII i XVIII wieku na Węgrzech. The Cult of the Copies of the Czestochowa Image in 17th and 18th Century Hungary* [w:] *Ex voto. Studia dedykowane Ojcu Janowi*

Golonce OSPPE, P. Mrozowski, J. Żmudziński (red.), Jasna Góra, http://tuskesanna.eu/international/sites/default/files/Tuskes03%20-%20pol.%20tekst.pdf, http://tuskesanna.eu/international/sites/default/files/Tuskes01%20-%20ang.%20tekst.pdf, [dostęp 4.03.2014].

Zbudniewek J., 1987, *Z dziejów zakonu paulinów* [w:] *Jasnogórska Bogurodzica 1382–1982*, J. Majdecki (red.), Warszawa.

Zembrzuski M., 1939, *A Fekete Madonna csensztochowai kegyképének Anjou-eredete?,* „A fehér barát", nr 2, s. 20–24.

Ewa Wojaczek
Uniwersytet Gdański

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.27

SPOSÓB KONSTRUOWANIA OKREŚLEŃ EUROPEJSKICH AKWENÓW MORSKICH W JĘZYKACH NIEMIECKIM, SZWEDZKIM I POLSKIM

Słowa kluczowe: europejskie akweny morskie, język niemiecki, język szwedzki, język polski, wieloczłonowe wyrażenia rzeczownikowe, zrosty rzeczownikowe, zestawienia dwóch rzeczowników, skrótowce rzeczownikowe

Nazwy akwenów morskich należą do nazw własnych i tworzą wyrażenia rzeczownikowe z leksemem *morze* w języku polskim, leksemami *Meer* lub *See* w języku niemieckim oraz *hav* lub *sjö* w języku szwedzkim[1]. W tworzeniu określeń europejskich akwenów morskich w omawianych językach dostrzec można zatem różnice znaczeniowe w płaszczyźnie głębokiej, wynikające z różnorodności leksemów składających się na ich nazwy, implikujące konieczność doboru właściwego leksemu w językach germańskich w porównaniu z dość ujednoliconymi semantycznie, gdyż zawierającymi we wszystkich nazwach ten sam leksem, polskimi określeniami tych akwenów[2]. Również w strukturze powierzchniowej wspomnianych określeń widoczne są znaczne różnice między wymienionymi wyżej językami, które zostaną ukazane w niniejszym artykule.

[1] Ponieważ omawiane w artykule rzeczowniki występują w konkretnych nazwach własnych, przybierają one w językach germańskich formę określoną, wyrażaną poprzez użycie właściwego dla każdego z rzeczowników rodzajnika określonego w prepozycji w języku niemieckim lub w postpozycji w formie przyrostków rzeczownikowych w języku szwedzkim. Polskie rzeczowniki nie posiadają wprawdzie żadnego formalnego wyróżnika określoności tego typu w postaci osobnego leksemu, ale w nazwach własnych pisane są wielką literą.

[2] Problem różnic znaczeniowych obu leksemów wchodzących w skład nazw akwenów morskich w języku niemieckim omówiłam szczegółowo w jednym z moich wcześniejszych artykułów, znajdującym się obecnie w druku.

Na wstępie zarysowane zostaną ogólne sposoby tworzenia wyrażeń rzeczownikowych w językach niemieckim, szwedzkim oraz polskim ze szczególnym uwzględnieniem nazw własnych. Następnie zostaną wymienione w kolejności alfabetycznej i ujęte w tabeli niemieckie określenia europejskich akwenów morskich wraz z ich szwedzkimi i polskimi odpowiednikami. Ich analiza porównawcza będzie miała na celu wykazanie regularności występowania i dominacji określonych struktur językowych w każdym z omawianych tu języków, a jej wyniki zaprezentowane zostaną w ostatniej części artykułu.

1. Budowa wieloczłonowych wyrażeń rzeczownikowych w językach niemieckim, szwedzkim i polskim

Wspomniane wcześniej rzeczowniki wraz z ich określeniami tworzą w omawianych językach różne typy wieloczłonowych wyrażeń rzeczownikowych (zob. tab. 1.) będące nazwami własnymi akwenów morskich. Stanowią one jednak tylko niewielką cząstkę wszystkich rodzajów wyrażeń rzeczownikowych, jakie mogą być tworzone w owych językach (zob. dalej). Za wyrażenie rzeczownikowe uchodzi bowiem każdy związek wyrazowy, w którym wyrazem nadrzędnym (= określanym) jest rzeczownik [zob. Doroszewski 1980, s. 921], a wyrazem określającym go (= podrzędnym) może być inny rzeczownik, przymiotnik, zaimek, czasownik, liczebnik lub przyimek. Oba elementy powstałego w ten sposób wyrażenia rzeczownikowego pozostają w stosunku do siebie w związku zgody lub rządu. W związek zgody łączy się rzeczownik z innym rzeczownikiem (pełniącym funkcję przydawki rzeczownej), przymiotnikiem, zaimkiem przymiotnikowym, imiesłowem przymiotnikowym lub liczebnikiem. Formy obu członów wyrażenia rzeczownikowego zgodne są wtedy co do liczby i przypadka, a najczęściej również i rodzaju. W związek rządu wchodzi natomiast rzeczownik z innym rzeczownikiem (pełniącym funkcję przydawki dopełniaczowej lub będącym częścią przydawki przyimkowej) lub przyimkiem. Związek ten implikuje użycie wyrazu podrzędnego w jednym, ściśle określonym przypadku, niezależnym od zmiany form fleksyjnych wyrazu nadrzędnego [por. Doroszewski 1980, s. 1033–1034, Szober 1962, s. 334–341].

1.1. rzeczownik i rzeczownik:

1) ein Kinder + heim
ett barn + hem
dom dziecka
2) die Wagner + strasse
Wagner + gatan
ulica Wagnera

3) die Biene Maja
Biet Maya
Pszczółka Maja
4) ein fensterloses Haus[3]
ett fönsterlöst hus
dom bez okien

1.2. rzeczownik i przymiotnik:

5) ein kleines Kind (ale: das Klein + kind)
ett litet barn (ale: lilla + barnet)
małe dziecko (ale: młodsze dziecko)
6) das Weiße Haus
det Vita Huset
Biały Dom
7) das Archäologische Museum
det Arkeologiska Museet
muzeum archeologiczne
8) ein Schwarz + weiß + bild
en svart + vit + bild
zdjęcie czarno-białe
9) ein Dumm + kopf
ett dum + huvud
głupiec (= barania głowa)

1.3. rzeczownik i zaimek:

10) jene Person
den där personen
tamta osoba
11) manche Menschen
somliga människor
niektórzy ludzie

1.4. rzeczownik i czasownik (lub forma odczasownikowa):

12) ein Schlaf + wagen
en sov + vagn
wagon sypialny
13) ein Gebraucht + wagen (ale: ein gebrauchter Wagen)
en begagnad bil (ale: en använd bil)
samochód używany (ale: użyty samochód)

[3] Polska przydawka przyimkowa oddawana jest w językach niemieckim i szwedzkim na ogół jako przymiotnik odrzeczownikowy.

14) die laufende Nummer
det löpande numret
numer bieżący

1.5. rzeczownik i liczebnik:

15) ein Tisch
ett bord
(jeden) stół[4]
16) die erste Klasse
den första klassen
pierwsza klasa
17) das Ein + horn
en en + hörning
jedno + rożec
18) der Fünf + kampf
en fem + kamp
pięcio + bój

1.6. rzeczownik i przyimek:

19) zwischen den Brüdern
mellan brödrarna
między braćmi
20) eine Zwischen + landung
en mellan + landnig
między + lądowanie
21) mit 2 Stunden Zwischen + raum
med 2 timmars mellan + rum
w dwugodzinnym od + stępie

Na przykładzie zaprezentowanych wyżej wyrażeń rzeczownikowych widać wyraźnie, iż w językach germańskich często mają one postać zrostów (por. 1, 2, 5, 8, 9, 12, 13, 17, 18, 20, 21), które w języku polskim występują stosunkowo rzadko (por. 17, 18, 20, 21). Owa forma językowa (wyodrębniona tu za pomocą znaku dodawania między wyrazami), tak charakterystyczna dla języków niemieckiego i szwedzkiego, zmienia również na ogół znaczenie całego wyrażenia na przenośne (por. 5, 13), ale nade wszystko pełni funkcję klasyfikującą lub charakteryzującą nazywane obiekty, czemu w języku polskim służy głównie zmiana szyku poszczególnych członów wyrażenia na przestawny [zob. Doroszewski 1980, s. 602–603], szczególnie w przypadku przydawki przymiotnej (por. 7, 8,

[4] Liczebnik *jeden* jest w językach germańskich homonimem, dlatego też może być on traktowany jako rodzajnik nieokreślony rzeczownika (*ein*) lub tłumaczony na język polski jako liczebnik główny (*jeden*).

12, 13, 14). Natomiast przy zachowaniu w wyrażeniu rzeczownikowym szyku prostego jego członów funkcję tę przejmuje we wszystkich trzech omawianych tu językach pisownia wyrazów wielką literą (por. 6, 7).

2. Kryteria doboru materiału badawczego

W tab. 1. zestawiono w porządku alfabetycznym niemieckie wyrażenia rzeczownikowe będące określeniami najważniejszych europejskich akwenów morskich oraz ich szwedzkie i polskie odpowiedniki. Pominięto przy tym dwa akweny wodne **(***kanał La Manche* i *Zatokę Biskajską*), które również uznawane są przez Międzynarodową Organizację Hydrograficzną za europejskie morza. Swoisty wyjątek wśród podanych przykładów stanowi ostatni akwen (por. 14), który formalnie klasyfikowany jest jako jezioro, co najlepiej uwidacznia jego niemieckie określenie *der Kaspisee* (= *Jezioro Kaspijskie*).

Analizie kontrastywnej poddano ogółem nazwy aż 25 różnych mórz europejskich, gdyż w przypadku *Morza Bałtyckiego* (por. 2.) oraz *Morza Śródziemnego* (por. 9.) wyodrębniono dodatkowo ich nieco mniejsze regiony, także określane jako *morza* (por. 2.1.–2.2. i 9.1.–9.9.). Liczba wszystkich analizowanych przykładów różni się jednak przy tym znacznie od siebie w poszczególnych językach (por. tab. 2.), jako że w każdym z języków uwzględniono również synonimiczne nazwy badanych akwenów, których najwięcej występuje w języku niemieckim (por. 2., 2.1., 3., 4., 9., 9.1., 9.2., 9.4., 10., 11., 13., 14.), a które są z kolei dużo rzadsze w języku polskim (por. 2., 3., 9.1., 9.4.) czy też szwedzkim (por. 1., 9.4.). Znamienne jest przy tym, że te spośród określeń synonimicznych, które uchodzą dziś za formy przestarzałe bądź które są już niemal w ogóle nieużywane, wydają się często o wiele bardziej adekwatne, gdyż dobitniej wskazują na położenie danego akwenu morskiego na mapie Europy. W języku niemieckim określenie *die Ostsee* (por. 2.) precyzuje na przykład położenie *Morza Bałtyckiego* na wschód od Półwyspu Jutlandzkiego, a z kolei określenie *die Westsee* (por. 11.) położenie *Morza Północnego* na zachód od wspomnianego półwyspu (por. rys.1.). Podobnie niemieckie określenie *die Norwegische See* (por. 10.) i polskie *Morze Murmańskie* (por. 3.) oraz *Morze Iberyjskie* wraz z jego odpowiednikami w pozostałych dwóch językach (por. 9.4.) dużo konkretniej wskazują na położenie geograficzne tych akwenów morskich.

Wśród nazw synonimicznych uwzględniono także bardzo nieliczne, aczkolwiek nader często używane, jednoczłonowe określenia akwenów morskich (por. 2., 9.1., 9.2.). Formy te mają jednak raczej charakter potoczny i odnoszą się do mórz, które są najchętniej wybierane przez turystów na miejsca letniego wypoczynku, co z pewnością warunkuje popularność ich użycia.

Rys.1. Mapa Europy z zaznaczonymi akwenami morskimi.
Źródło: http://www.mapsofworld.com/deutsch/politische-europakarte.html

Tab.1. Nazwy własne określające europejskie akweny morskie w języku niemieckim, szwedzkim i polskim

Język niemiecki	Język szwedzki	Język polski
1. das Asowsche Meer	Azovska sjön (Azovska havet)	Morze Azowskie
2. das Baltische Meer, die Ostsee (dawniej: die Baltische See)	Östersjön	Morze Bałtyckie, Bałtyk
2.1. die Åländer See (die Ålands-See)	Ålands hav	Morze Alandzkie
2.2. das Schärenmeer	Skärgårdshavet	Morze Archipelagowe
3. die Barentssee (rzadziej: das Barentsmeer)	Barents hav	Morze Barentsa (Morze Murmańskie)

4. die Grönlandsee (rzadziej: das Grönlandmeer)	Grönlandshavet	Morze Grenlandzkie
5. die Hebriden-See	Hebridiska havet	Morze Hebrydzkie
6. die Irische See	Irländska sjön	Morze Irlandzkie
7. die Keltische See	Keltiska havet	Morze Celtyckie
8. das Marmarameer	Marmarasjön	morze Marmara
9. das (Europäische) Mittelmeer (rzadziej: das Mittelländische Meer)	Medelhavet	Morze Śródziemne
9.1. das Adriatische Meer, die Adria[see]	Adriatiska havet	Morze Adriatyckie, Adriatyk
9.2. das Ägäische Meer, die Ägäis[see]	Egeiska havet	Morze Egejskie
9.3. das Alboránmeer	Alboránsjön	Morze Alborańskie
9.4. das Balearen-Meer (das Iberische Meer)	Baleariska havet (Iberiska havet)	Morze Balearskie (rzadziej: Morze Iberyjskie)
9.5. das Ionische Meer	Joniska havet	Morze Jońskie
9.6. das Levanti(ni)sche Meer	Levantiska havet	Morze Lewantyńskie
9.7. das Ligurische Meer	Liguriska havet	Morze Liguryjskie
9.8 das Sardi(ni)sche Meer	Sardinska havet	Morze Sardyńskie
9.9. das Tyrrhenische Meer	Tyrrenska havet	Morze Tyrreńskie
10. das (Europäische) Nordmeer, (rzadziej: die Norwegische See)	Norska havet	Morze Norweskie
11. die Nordsee (dawniej: die Westsee)	Nordsjön	Morze Północne
12. das Schwarze Meer	Svarta havet	Morze Czarne
13. das Weiße Meer (das Weißmeer)	Vita havet	Morze Białe
14. das Kaspische Meer, der Kaspisee	Kaspiska havet	Morze Kaspijskie

Źródło: oprac. własne na podstawie http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Meere, http://www.wiking.edu.pl/article.php?id=240 oraz Svensk ordbok

3. Struktura wyrażeń rzeczownikowych będących określeniami europejskich akwenów morskich w językach niemieckim, szwedzkim i polskim

Analiza określeń europejskich akwenów morskich w językach niemieckim, szwedzkim i polskim wykazała występowanie dwuczłonowych wyrażeń rzeczownikowych złożonych głównie z rzeczownika i przymiotnika lub (nieco rzadziej) z dwóch rzeczowników (zob. tab. 2.), a także bardzo nielicznych, wspomnianych już w rozdz. 2. jednoczłonowych określeń będących skrótowcami rzeczownikowymi utworzonymi od przymiotników występujących w dwuczłonowych nazwach danych mórz (zob. tab. 1.).

Tab. 2. Konstrukcje językowe służące do określania europejskich akwenów morskich w języku niemieckim, szwedzkim i polskim

Rodzaj konstrukcji językowej		Język		
		niemiecki	szwedzki	polski
rzeczownik + rzeczownik	zrost dwóch rzeczowników (RR)	13	6	–
	dwa rzeczowniki połączone ze sobą dywizem (R-R)	3	–	–
	zestawienie dwóch rzeczowników (R R)	–	2	2
	ogółem	16	8	2
rzeczownik + przymiotnik	zrost rzeczownika z przymiotnikiem (PR)	1	1	–
	zestawienie rzeczownika z przymiotnikiem (P R / R P)	19	18	25
	ogółem	20	19	25
skrótowce rzeczownikowe (R)		2	–	2
liczba wszystkich konstrukcji		38	27	29

Źródło: oprac. własne
R – rzeczownik, P – przymiotnik

Wymienione wyżej wyrażenia rzeczownikowe nie zawsze jednak mają identyczne formy we wszystkich analizowanych językach (zob. tab. 1.). Różnice między nimi dotyczą stopnia zespolenia poszczególnych członów składowych i ich szyku w wyrażeniu rzeczownikowym oraz językowego sposobu wskazywania na nazwę własną.

W języku niemieckim przeważają konstrukcje będące zestawieniem przymiotnika i rzeczownika (por. 1., 2., 2.1., 6., 7., 9., 9.1., 9.2., 9.4., 9.5., 9.6., 9.7., 9.8., 9.9., 10., 12., 13., 14.), a w jednym przypadku nawet również ich zrostem (por. 13.), w którym przymiotnik zawsze poprzedza rzeczownik. Można tu dostrzec jednak równie dużo tak typowych dla tego języka zrostów dwóch rzeczowników (por. 2., 2.2., 3., 4., 8., 9., 9.3., 10., 11., 14.). W trzech określeniach mórz oba rzeczowniki (nazwa wyspy oraz rzeczownik *morze* ‘Meer/See’) połączone są ze sobą dywizem (por. 2.1., 5., 9.4.). Wśród możliwych określeń odnotowano tylko dwa skrótowce rzeczownikowe (por. 9.1., 9.2.), brak jest natomiast jakichkolwiek zestawień dwóch rzeczowników. Wyróżnikiem nazwy własnej jest w podanych przykładach pisownia przymiotnika wielką literą.

W języku szwedzkim dostrzec można wyraźną dominację konstrukcji będących zestawieniem przymiotnika i rzeczownika (por. 1., 5., 6., 7., 9.1., 9.2., 9.4., 9.5., 9.6., 9.7., 9.8., 9.9., 10., 12., 13., 14.). Do bardzo nielicznych konstrukcji językowych należą natomiast zrosty członów wyrażeń rzeczownikowych (por. 2., 2.2., 4., 8., 9., 9.3., 11.) bądź zestawienia dwóch rzeczowników (por. 2.1., 3.), a brakuje jakichkolwiek skrótowców rzeczownikowych. Podobnie jak w języku niemieckim wyróżnikiem nazwy własnej jest w języku szwedzkim pisownia przymiotnika wielką literą, który zawsze występuje przed rzeczownikiem.

Na tle obu wymienionych wyżej języków język polski odznacza się największym stopniem jednolitości konstrukcji językowych nazywających europejskie akweny morskie. Nie dopuszcza bowiem żadnych zrostów poszczególnych członów wyrażeń rzeczownikowych, a jedynie ich zestawienia, wśród których dominują niemal wyłącznie wyrażenia złożone z rzeczownika i przymiotnika z wyjątkiem dwóch nazw mórz mających postać zestawień dwóch rzeczowników (por. 3., 8.). W dwóch przypadkach ich alternatywę stanowią również skrótowce rzeczownikowe (por. 2., 9.1.). Natomiast na nazwę własną wskazuje w języku polskim w tym wypadku pisownia większości rzeczowników i przymiotnika wielką literą oraz przestawny szyk obu tych członów wyrażenia rzeczownikowego, pełniący funkcję klasyfikującą lub charakteryzującą nazywane akweny (zob. rozdz. 1.).

Podsumowanie

Analiza określeń europejskich akwenów morskich w językach niemieckim, szwedzkim i polskim potwierdziła w zasadzie charakterystyczną regularność, jaka występuje we wszystkich wyrażeniach rzeczownikowych w omawianych językach występujących w roli nazw własnych. Dominującą konstrukcją językową są w tym przypadku zestawienia przymiotnika z rzeczownikiem, w których przymiotnik i/lub rzeczownik pisane są wielką literą, a w języku polskim dodatkowo w szyku przestawnym. Ponadto cechą charakterystyczną wspomnianych określeń w językach germańskich są dość charakterystyczne dla tych języków zrosty rzeczownika z przymiotnikiem lub dwóch rzeczowników, których zabrakło natomiast w badanym materiale w języku polskim, gdyż są to formy ogólnie rzadko w nim występujące.

Bibliografia

Deutsches Wörterbuch, 1992, pod red. G. Wahriga, Gütersloh/München.

Liste der Meere, http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Meere, [dostęp 10.09.2014].

*Politische Landkarte Europas***,** http://www.mapsofworld.com/deutsch/politische-europakarte.html, [dostęp 12.09.2014].

Słownik poprawnej polszczyzny PWN, 1980, pod red. W. Doroszewskiego, Warszawa.

Svensk ordbok, 1986, pod red. S. Alléna, Stockholm.

Szober S., 1962, *Gramatyka języka polskiego*, Warszawa.

Wody morskie w Europie, http://www.wiking.edu.pl/article.php?id=240, [dostęp 10.09.2014].

Dialektologia

Justyna Antczak
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.28

MOWA „WARSZAWIAKÓW" W WYBRANYCH FELIETONACH STEFANA „WIECHA" WIECHECKIEGO

Słowa kluczowe: językoznawstwo, mowa mieszkańców Warszawy, felietony Stefana Wiecheckiego

Mowa mieszkańców miast stanowi przedmiot zainteresowania wielu językoznawców[1]. Jest ona zróżnicowana, składają się bowiem na nią takie elementy językowe, jak: regionalizmy, właściwości gwarowe przenikające z otaczających miast dialektów ludowych, zapożyczenia, swoista leksyka przejęta ze środowiskowych odmian polszczyzny oraz cechy języka ogólnopolskiego.

Celem artykułu jest zaprezentowanie charakterystycznych dla mowy mieszkańców Warszawy cech fonetycznych, morfologicznych i leksykalnych wykorzystanych do stylizacji językowej przez Stefana „Wiecha" Wiecheckiego[2] w jego felietonach. Podstawę pracy stanowi materiał pochodzący z kilkudziesięciu utworów Wiecha, umieszczonych w zbiorach: *Znakiem tego* [1936], *Wysoka Eksmisjo!* [1937], *W ząbek czesany* [1938], *Wiadomo – Stolica!* [1946], *Spacerkiem przez Poniatoszczaka* [1946], *G – jak Gienia* [1948], *Z bukietem w ręku* [1949], *Podróż po Warszawie* [1955], *Warszawa da się lubić* [1962], *A to ci polka!* [1974][3].

Analiza felietonów Wiecha pozwoliła na wyodrębnienie szeregu cech gwarowych z zakresu fonetyki, zaczerpniętych przez autora z żywej mowy

[1] W II połowie XX wieku badaniami zostały objęte głównie wielkie ośrodki miejskie, tj. Warszawa, Poznań, Lwów, Kraków, Łódź, Białystok, Siedlce.

[2] W pracy posługuję się wymiennie nazwiskiem albo pseudonimem twórcy.

[3] Przy prezentacji materiału językowego podaję rok wydania felietonu i stronę, z której przykład pochodzi.

warszawiaków. Poniżej przedstawiono zbiór cech fonetycznych, które udało się wskazać w analizowanych utworach. Tłem ich omówienia są dialekty polskie, głównie dialekt mazowiecki.

1. Prejotacja nagłosowej samogłoski *i*

Prejotacja to proces fonetyczny polegający na poprzedzeniu samogłoski ustnej w nagłosie przez protezę w postaci *i̯*. Protetyczne spółgłoski występują przed samogłoskami *o*, *i*, *e*, *a*, rzadziej przed tylną *u*. Proces prejotacji jest związany z tendencją do unikania nagłosu samogłoskowego. Jest to dawna cecha językowa, występująca już w języku prasłowiańskim, później staropolskim. Wycofała się z języka ogólnopolskiego, pozostała natomiast w dialektach [Basara 1965, s. 119]. W felietonach Wiecha odnotowano przykłady nadawania protezy *i̯* przed samogłoską *i*-: *jendyk* [1936, s. 41], *jenteligencja* [1974, s. 199].

2. Zwężenie artykulacji samogłoski *o* przed spółgłoską półotwartą

Na zwężenie artykulacji *o̜* do *u* wpłynęło sąsiedztwo spółgłosek półotwartych. Jest to cecha obserwowana w północnej Małopolsce, wschodniej Wielkopolsce i na przyległych obszarach mazowieckich [Dejna 1973, s. 187]. Zjawisko to ilustrują poniższe przykłady pochodzące z felietonów Wiecha: *protokóły* [1946, s. 15], *puliczek* [1946, s. 34], *doktór* [1946, s. 40].

3. Rozszerzenie artykulacji samogłoski *u* przed spółgłoskami półotwartymi

Rozszerzenie artykulacji samogłoski *u* do *o* w sąsiedztwie spółgłosek półotwartych można spotkać najczęściej w Małopolsce, Wielkopolsce oraz częściowo na Mazowszu [Dejna 1973, s. 157–158]. W analizowanych felietonach można odnaleźć przykłady takiej wymowy: *sekondant* [1936, s. 7], *tromna* [1936, s. 13], *ratonek* [1946, s. 9], *konsomować* [1936, s. 18], *restoracja* [1936, s. 28], *stosonki* [1938, s. 141], *fondować* [1938, s. 182], *gront* [1946, s. 9], *Zegmont* [1946, s. 31], *waronki* [1948, s. 90], *wytłomaczyć* [1962, s. 162], *fonty* [1974, s. 184], *trafonek* [1962, s. 174].

4. Zwężenie i ścieśnienie kontynuanta stpol. *ē*

Na obszarze dialektu mazowieckiego rozwój stpol. *ē* wygląda następująco: powstała z rozwoju stpol. *ē* samogłoska *é* jest realizowana przez głoskę zwężoną e^{i} względnie $\acute{y}$, czyli jako głoska pośrednia między *e* oraz *i*, *y*, ale różna od nich. Taka wymowa występuje po linię Inowrocław–Sochaczew–Grójec–Garwolin–

Radzyń [Dejna 1973, s. 175]. W mowie warszawiaków dominują formy z wymianą pochylonego *e* w *y* po twardej lub *i* po miękkiej spółgłosce, co poświadczają przykłady zaczerpnięte z felietonów Wiecha: *zyzem* [1936, s. 12], *cybulką* [1936, s. 17], *zyzowaty* [1936, s. 40], *dykturowe* [1936, s. 36], *użyrać* [1938, s. 179], *tyż* [1946, s. 29], *pirożków* [1936, s. 15], *świca* [1936, s. 34].

5. Rozszerzenie artykulacji *i*, *y* przed spółgłoskami półotwartymi

Podczas artykulacji samogłoski *y* w sąsiedztwie spółgłoski półotwartej dochodzi do obniżenia pozycji języka do poziomu samogłoski *e*. Ta zmiana artykulacyjna jest zauważalna najczęściej w formach fleksyjnych N. l.poj. i l.mn. przymiotników i zaimków. Jest to cecha obserwowana na północnych obszarach Polski od Borów po Mazury, na Kujawach oraz w części Mazowsza [Dejna 1973, s. 152]. Przykłady zanotowane u Wiecha to: *derektor* [1946, s. 12], *celinder* [1946, s. 12], *sempatyczny* [1974, s. 185], *budenki* [1948, s. 83] oraz *na honorowem kodeksie karnem* [1936, s. 7], *na zaproszonem obiedzie* [1936, s. 7], *w modnem japońskiem fasonie* [1936, s. 11], *na kokosowem maśle* [1938, s. 147], *czemże* [1936, s. 15].

Podobnie jak *y* samogłoska *i* ulega rozszerzeniu artykulacyjnemu do *e* pod wpływem następnych spółgłosek półotwartych: *klejentów* [1936, s. 37], *musiemy* [1946, s. 11], *famieliantkie* [1946, s. 13], *eleminacje* [1974, s. 198]. Karol Dejna uznał tendencję do rozszerzania *iN* za cechę mazowiecko-małopolską [Dejna 1973, s. 155].

6. Pozorny brak przegłosu

Przegłos to proces historyczny datowany na IX–XI wiek. Polega na przejściu prasłowiańskich samogłosek przednich *ě*, *e*, *ę* przed spółgłoskami przedniojęzykowo-zębowymi twardymi w *'a*, *'o*, *'ą* [Tamże, s. 75]. Na Mazowszu, pod wpływem panującej przedniej artykulacji stpol. *ă*, doszło do wtórnego zastąpienia przegłoszonego *'a* (< *ěT*) przez *e*. W analizowanych utworach zaobserwowano następujące przykłady: *powiestki* [1962, s. 152], *powieda* [1938, s. 157]. W felietonach Wiecha występują także formy: *niesła* [1938, s. 161], *Pietrek* [1962, s. 169], w których pod wpływem analogii do form nieprzegłoszonych doszło do wtórnego ustalenia się *e* w miejscu *o*.

7. Brak kontrakcji w czasownikach *bojać się*, *stojać*

Kontrakcja to proces fonetyczny, który polega na ściągnięciu się dwu samogłosek ustnych na skutek zanikania interwokalicznego *j*. Rezultaty tego zjawiska widoczne są w języku ogólnopolskim oraz w gwarach śląskich i małopolskich po Lublin, Puławy, Radom, Łódź, Koło, Jarocin, Rawicz. W Polsce północnej

w niektórych wyrazach doszło do opóźnienia lub ograniczenia terytorialnego omawianego zjawiska. Różnice między dialektami a językiem ogólnym dotyczą jedynie niektórych czasowników, np. *dajesz*, *daje*, *poznajesz*, *poznaje* [Dejna 1973, s. 144]. W felietonach Wiecha z dużą frekwencją występują formy nieściągnięte czasowników *bojać się*, *stojać*: *bojemy się* [1936, s. 15], *stojał* [1946, s. 31] oraz inne, np. *polubieją* [1946, s. 13].

8. Asynchroniczna wymowa samogłoski nosowej *-ą* w wygłosie wyrazów

Rozwój stpol. *-ą̄* w wygłosie wyrazów, zanotowany przez Wiecha w jego tekstach, jest niezgodny ze stanem w polszczyźnie ogólnej. Zgodnie z normą ogólnopolską w wygłosie wyrazów nosówka *-ą* powinna być artykułowana z zachowaniem rezonansu nosowego. Na niektórych terenach gwarowych (m.in. lewobrzeżne Mazowsze i pogranicze wielkopolsko-małopolsko-mazowieckie) dominuje asynchroniczna wymowa stpol. *-ą̄* w wygłosie wyrazów. Nosowość samogłoski wyodrębnia się w postaci osobnej głoski – spółgłoski nosowej – co daje w rezultacie wymowę wygłosową *-ą* jako *-om* [Dejna 1973, s. 197–198]. W felietonach Wiecha występuje wiele form rzeczowników, przymiotników i czasowników potwierdzających to zjawisko, np.: *wdowom żałobnom* [1936, s. 12], *salonowom* [1936, s. 30], *szczotkom* [1936, s. 30], *delikatnom* [1937, s. 121], *ślicznom* [1937, s. 132], *esencjom octowom* [1937, s. 132], *robiom* [1946, s. 8].

9. Występowanie twardej spółgłoski wargowej *m* w końcówkach *-amy*, *-ymy*

Występowanie twardej spółgłoski wargowej *m* w końcówkach fleksyjnych rzeczowników i przymiotników *-amy* oraz *-ymy* to cecha dialektu mazowieckiego. Zjawisko to jest wynikiem uproszczenia grupy *mj* lub *mń* powstałej po rozłożeniu spółgłoski wargowej miękkiej. Obecnie ma ona raczej charakter zmorfologizowany [Basara 1965, s. 89] i występuje powszechnie na terenie Mazowsza oraz na sąsiadujących z nim obszarach innych dialektów. W mowie warszawiaków występuje dość często, co widoczne jest w felietonach Wiecha, np.: *poniteramy* [1936, s. 8], *kotamy* [1936, s. 11], *godzinamy* [1936, s. 11], *latarnikamy* [1936, s. 13], *gołębiamy* [1936, s. 25], *taksówkamy* [1936, s. 28], *pluskwamy* [1936, s. 30], *kluskamy* [1936, s. 45], *oknamy* [1937, s. 122], *ślipiamy* [1938, s. 163], *rakamy* [1938, s. 179], *grzybkamy* [1946, s. 8], *rzewnemy łzamy* [1946, s. 11], *rzeczamy* [1946, s. 14], *choinkamy* [1946, s. 38], *spodniamy* [1948, s. 74], *redaktoramy* [1948, s. 75], *listamy* [1948, s. 76].

10. REALIZACJA SPÓŁGŁOSEK TYLNOJĘZYKOWYCH *K*, *G*

U Wiecha odnajdujemy przykłady twardej wymowy *ke*, *ge*: *Genia* [1946, s. 15], *laker* [1936, s. 36], będące archaizmami typowymi dla dialektu mazowieckiego [Zduńska 1965, s. 80–82]. Na tle unikania twardej wymowy spółgłosek *k*, *g* przed samogłoską *e* pojawia się w mowie warszawiaków miękka wymowa połączeń *kie*, *gie*. Jest to hiperpoprawność. W felietonach Wiecha dominują miękkie spółgłoski *ki*, *gi* przed *e* w formach fleksyjnych rzeczowników, o czym świadczą przykłady: *szczękie* [1936, s. 29], *zabawkie* [1936, s. 30], *szufelkie* [1936, s. 30], *wódkie* [1936, s. 32], *czkawkie* [1936, s. 44], *szynkie* [1936, s. 41], *grochówkie* [1936, s. 45], *kaczkie* [1937, s. 132], *nogie* [1938, s. 157], *złotówkie* [1938, s. 158], *żyletkie* [1938, s. 159], *salaterkie* [1938, s. 161], *pomarańczówkie* [1946, s. 7], *setkie* [1946, s. 10], *foremkie* [1946, s. 9], *czapkie* [1946, s. 10], *konewkie* [1946, s. 14], *podłogie* [1946, s. 15], *pamiątkie* [1946, s. 32], *papugie* [1946, s. 34], *derożkie* [1946, s. 34], *małżonkie* [1946, s. 37], *rączkie* [1946, s. 37], *klamkie* [1946, s. 37], *choinkie* [1946, s. 38], *żyłkie* [1962, s. 163].

11. UBEZDŹWIĘCZNIAJĄCA FONETYKA MIĘDZYWYRAZOWA

Występowanie fonetyki międzywyrazowej ubezdźwięczniającej jest charakterystyczne dla dialektu mazowieckiego. Proces ten dotyczy spółgłosek znajdujących się na granicy dwóch wyrazów wypowiadanych łącznie. Na ubezdźwięcznienie spółgłoski właściwej (zwartej lub szczelinowej) znajdującej się w wygłosie pierwszego wyrazu ma wpływ samogłoska lub spółgłoska półotwarta rozpoczynająca następny łącznie wypowiedziany wyraz. Procesowi temu nie podlegają wyrażenia przyimkowe [Dejna 1973, s. 95–97]. Ubezdźwięcznienie międzywyrazowe spółgłosek przez samogłoski i półotwarte utrzymuje się w mowie warszawiaków. Zjawisko to ilustrują poniższe przykłady pochodzące z felietonów Wiecha: *grosz orientacji* [1946, s. 10], *remont naszej kochanej Warszawy* [1946, s. 11], *zapakować można* [1946, s. 74], *sprzedać rodzinne pamiątkie* [1938, s. 157], *legurować rachuneczku* [1936, s. 33], *rozpacz małżeńskie* [1936, s. 12].

12. ROZPODOBNIENIA W GRUPACH SPÓŁGŁOSKOWYCH

Charakterystyczną cechą gwarową są liczne rozpodobnienia w grupach spółgłoskowych. W dialektach małopolskim i mazowieckim dysymilacji pod względem stopnia otwarcia narządów mowy ulega grupa spółgłoskowa *chrz*, która przechodzi w *krz*. Zastąpienie w grupie spółgłoskowej *chrz* spółgłoski szczelinowej *χ*, która jest słabo słyszalna i może zaniknąć, przez spółgłoskę zwartowybuchową *k*, która jest mocniejsza artykulacyjnie, zapobiega uproszczeniu gru-

py spółgłoskowej [Zduńska 1965, s. 111–112]. Przejście grupy spółgłoskowej *chrz* w *krz* pojawia się w mowie warszawiaków, o czym przekonują następujące przykłady pochodzące z felietonów Wiecha: *krześcijaninie* [1936, s. 29], *krzesna* [1936, s. 28], *krześniak* [1936, s. 29], *krztu*[4] [1936, s. 29].

Analiza warstwy językowej utworów Wiecha pozwoliła także na wydobycie gwarowych cech morfologicznych występujących w mowie mieszkańców Warszawy. Należą do nich:

1. Zanik kategorii rodzaju męskoosobowego

Jest to cecha typowo mazowiecka. Wiąże się z tendencją do wyrównań analogicznych, w których ramach doszło do zastąpienia form M. l.mn. rzeczowników męskich z końcówką *-i* przez formy B. l.mn. z końcówką *-y*. To stało się przyczyną przejścia tych form do kategorii rzeczowników nieosobowych, czego konsekwencją jest zanik wielu form męskoosobowych [Dejna 1973, s. 232–234]. Zjawisko to ilustrują poniższe przykłady: *profesory* [1938, s. 141], *inżyniery* [1946, s. 12], *rodaki* [1946, s. 33], *ministrzy* [1948, s. 124], *potomki* [1962, s. 163].

Z zanikiem kategorii rodzaju męskoosobowego jest związana również zmiana, której uległy przydawki zaimkowe i przymiotnikowe oraz orzeczenia wyrażone formą czasu przeszłego. Określały one M. l.mn. rzeczowników. Zmiana ta polegała na zastąpieniu męskoosobowych form, którym była właściwa końcówka *-'i*, formami z *-e*, *-y*. Było to równoznaczne z zanikiem form męskoosobowych oraz zanikiem kategorii rodzaju w liczbie mnogiej przymiotników, zaimków i rodzajowych form orzeczenia wyrażonego w czasie przeszłym [Dejna 1973, s. 233]. Przykłady mowy warszawiaków: *moje świadkowie* [1936, s. 8], *mordeczkie ma takie sympatyczne* [1936, s. 11], *te rozpacz małżeńskie* [1936, s. 12], *kochane kumowie* [1936, s. 28], *kawalerskie garderobe* [1938, s. 161], *całe wojne* [1946, s. 10], *wszyscy byli pewne* [1946, s. 12], *sprawe sądowe* [1946, s. 12], *moje lokatorzy* [1946, s. 12].

Z zanikiem kategorii rodzaju męskoosobowego wiąże się ponadto zachowanie starej końcówki męskoosobowej *-'i* w orzeczeniu przy równoczesnym zachowaniu form M. l.mn. rzeczowników z końcówką *-y* oraz końcówki *-e* w przydawkach [Dejna 1973, s. 233]: *firanki się zajęli* [1936, s. 55], *dzieci ciągli* [1936, s. 56], *te baranki mieli być ładne* [1936, s. 39], *pogrzeby nie stanieli* [1936, s. 36], *nóżki zastygli* [1936, s. 41], *galaretki z półmiska pozlatali* [1938, s. 146], *warunki konkursu zostali złamani* [1938, s. 139], *mieli być pierogi* [1938, s. 161].

[4] Wyraz *chrzciny* i pochodne A. Brückner uważa za wtórne wobec wyrazu *krzciny*, utworzonego od imienia *Krist* ‘Chrystus’ – zob. *Słownik etymologiczny*.

2. UTRZYMANIE SIĘ DAWNEJ KOŃCÓWKI 1. PL. PRAES. *-M* (< *-*MЪ*)

Znamienną cechą dla dialektu mazowieckiego jest utrzymywanie się konsekwentnie pierwotnej końcówki pierwszej osoby liczby mnogiej czasu teraźniejszego *-m* (≤ *-*mъ*), która po zaniku jeru słabego w wygłosie i spłynięciu się z samogłoską przyrostkową dała postaci *-em*, *-im*, *-m* [Dejna 1973, s. 27]. Rozwój tej końcówki w języku ogólnopolskim był odmienny, końcówka pierwotna *-m* została bowiem zidentyfikowana z zaimkiem osobowym *my*. W efekcie doszło do wymiany końcówki *-m* na *-my*. Formy czasowników z zachowaną pierwotną końcówką *-m* pojawiają się licznie w mowie warszawiaków zarejestrowanej przez Wiecha: *będziem* [1946, s. 12], *potelefonujem* [1936, s. 15], *jadziem* [1938, s. 143], *możem* [1938, s. 144], *widziem* [1946, s. 35], *wchodziem* [1948, s. 91], *musiem* [1962, s. 163].

3. PRODUKTYWNOŚĆ PRZYROSTKA ODRZECZOWNIKOWEGO *-AK*

W słowotwórstwie w zakresie sufiksacji na plan pierwszy w gwarach mazowieckich wysuwa się znaczna produktywność przyrostka odrzeczownikowego *-ak*. Formant *-ak* jest szczególnie charakterystyczny w zakresie tworzenia form hipokorystycznych, w nazwach istot niedorosłych, co zostało wykorzystane przez Wiecha w jego felietonach, np. *cielak* [1962, s. 152]. Ponadto przyrostek *-ak* wykazuje dużą żywotność w tworzeniu nazw własnych: imion bohaterów i tytułów czasopism, np. *Piekutoszczak* [1936, s. 43], *Orzechoszczaki* [1936, s. 49], *Expresiak* [1946, s. 74], *Wiśniowiecczak* [1949, s. 195]. Za jego pomocą Wiech buduje również neologizmy słowotwórcze, np. *poprzeczniak* [1936, s. 13], *mortusiak* [1936, s. 22], *piętak* [1936, s. 34], *dęciak* [1938, s. 139], *pętak* [1938, s. 159].

Mowa warszawiaków odznacza się także swoistą warstwą leksykalną. Analiza utworów Wiecha pozwoliła na wydobycie i zinterpretowanie zjawisk leksykalnych właściwych mowie warszawskiej ulicy. Wśród nich można wyróżnić:

1. ZAPOŻYCZENIA

Rozwój terytorialny Warszawy w XIX wieku i wszelkie przemiany w życiu gospodarczym, politycznym, społecznym stolicy przesądziły o bezpośrednim wpływie języków obcych: rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego oraz jidysz na mowę warszawiaków [Wieczorkiewicz 1960, s. 70–72]. Stąd w felietonach Wiecha występują liczne wyrazy obcego pochodzenia. Dużą grupę stanowią zapożyczenia właściwe, czyli słowa wraz ze swoimi znaczeniami przeniesione bezpośrednio z języka obcego. Do wyrazów zapożyczonych z języka rosyjskiego należą: *apiać* [1946, s. 7], *wtrymiga* [1946, s. 8], *wont* [1938, s. 147]. Wpływ języka niemieckiego zaznacza się takimi wy-

razami: *lanszaft* [1937, s. 132], *folksdojcz* [1946, s. 12], *bruderszaft* [1936, s. 32]. Zapożyczenie z jidysz to *gieszeft* [1946, s. 33]. Wśród zapożyczeń francuskich odnotowano *wuala* [1936, s. 27].

2. Leksyka przejęta ze środowiskowych odmian polszczyzny

W mowie warszawiaków, bohaterów felietonów Wiecha, występuje słownictwo pochodzące głównie z języka złodziejskiego: *bransolety* = kajdanki, *doliniarz* = złodziej, *doliniarstwo* = okradanie, *glina*, *glinoszczak* = policjant, *melina* = kryjówka, *szabronować* = włamywać się, okradać, *najmimorda*, *męczynas* = adwokat, *kat* = prokurator, *papuga* = stróż nocny, *młyn*, *ul* = więzienie, *mieć mojra* = bać się, *krewa* = bieda, nieszczęście, *mortusiak* = biedak, *wałówka* = jedzenie, *wacha* = deszcz, *szaber* = kradzież, *pajęczarz* = złodziej okradający strych w domu, *majcher* = nóż, *manele* = rzeczy osobiste, *blatować* = zawierać z kimś układ, *robić siódme* = kraść, *ambona* = wieża, *cykoria* = strach, *koryto* = jedzenie, *szopenfeldziarz* = złodziej okradający sklepy.

Przytoczone przykłady to w większości neosemantyzmy – wyrazy ogólnopolskie, funkcjonujące w odmiennym znaczeniu, które powstały przeważnie na drodze metafory. Są to wyrazy nacechowane stylistycznie, głównie o zabarwieniu humorystycznym. Najwięcej humoru dostarczają wyrazy złożone, dwuelementowe. Są wśród nich także zapożyczenia właściwe oraz wyrazy utworzone od obcych podstaw za pomocą rodzimych przyrostków *-ować*, *-arz*, *-ak*.

Przeprowadzona analiza mowy warszawiaków dokonana na podstawie wybranych felietonów Stefana „Wiecha” Wiecheckiego pozwala na wysunięcie następujących wniosków.

W mowie warszawiaków dominują gwarowe cechy fonetyczne i morfologiczne, które są charakterystyczne dla dialektu mazowieckiego. Należą do nich: zwężenie artykulacji samogłosek *o* oraz *e* przed spółgłoskami półotwartymi, rozszerzenie artykulacji samogłosek *u*, *i*, *y* przed spółgłoskami półotwartymi, pozorny brak przegłosu, asynchroniczna wymowa samogłoski nosowej *-ą* w wygłosie, występowanie twardej spółgłoski wargowej *m* w końcówkach fleksyjnych rzeczowników i przymiotników *-amy*, *-ymy*, twarda wymowa spółgłosek tylnojęzykowych *k*, *g* przed *e* oraz zjawisko hiperpoprawnej miękkiej wymowy połączeń *kie*, *gie*, ubezdźwięczniająca fonetyka międzywyrazowa, rozpodobnienia w grupie spółgłoskowej *chrz*, zanik kategorii rodzaju męskoosobowego, utrzymywanie się pierwotnej końcówki 1. pl. praes. *-m* (< *-*mъ*), produktywność przyrostka odrzeczownikowego *-ak*.

Duży wpływ na mowę warszawiaków, w szczególności w zakresie leksyki, wywarły języki obce. Analiza warstwy językowej tekstów Wiecha potwierdziła obecność licznych zewnętrznych zapożyczeń z języków niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego, jidysz oraz pożyczek wewnętrznych, pochodzących z odmian środowiskowych polszczyzny. Zjawisko to ma ścisły związek z historią Warszawy, jej zmiennymi losami o charakterze politycznym, gospodarczym i społecznym.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA PODMIOTU

WIECHECKI S., 1936 (1956a), *Znakiem tego* [w:] *Śmiej się pan z tego. Wybór felietonów. Tom pierwszy 1936–1939*, Warszawa.

WIECHECKI S., 1937 (1956a), *Wysoka Eksmisjo!* [w:] *Śmiej się pan z tego. Wybór felietonów. Tom pierwszy 1936–1939*, Warszawa.

WIECHECKI S., 1938 (1956a), *W ząbek czesany* [w:] *Śmiej się pan z tego. Wybór felietonów. Tom pierwszy 1936–1939*, Warszawa.

WIECHECKI S., 1946 (1956b), *Wiadomo – Stolica!* [w:] *Śmiej się pan z tego. Wybór felietonów. Tom drugi 1946–1955*, Warszawa.

WIECHECKI S., 1946, *Spacerkiem przez Poniatoszczaka*, Katowice.

WIECHECKI S., 1948 (1956b), *G – jak Gienia* [w:] *Śmiej się pan z tego. Wybór felietonów. Tom drugi 1946–1955*, Warszawa.

WIECHECKI S., 1949, *Z bukietem w ręku*, Warszawa.

WIECHECKI S., 1955 (1956b), *Podróż po Warszawie* [w:] *Śmiej się pan z tego. Wybór felietonów. Tom drugi 1946–1955*, Warszawa.

WIECHECKI S., 1962 (1980), *Warszawa da się lubić* [w:] *Dmuchnij pan w balonik. Wybór felietonów*, Warszawa.

WIECHECKI S., 1974, *A to ci polka!*, Warszawa.

LITERATURA PRZEDMIOTU

BANACZKOWSKI P., 1959, *W obronie Wiecha*, „Język Polski" XXXIX, z. 5, s. 384–385.

BANACZKOWSKI P., 1961, *Jeszcze o Wiechu*, „Język Polski" XLI, z. 1, s. 74–75.

BASARA A., 1965, *Studia nad wokalizmem w gwarach Mazowsza (samogłoski ustne)*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

DEJNA K., 1973, *Dialekty polskie*, Wrocław.

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

GRAD-MUCOWA M., 1970, *Fleksja rzeczowników w gwarach Mazowsza*, Warszawa.

URBAŃCZYK S., 1959, *Krytycznie o języku Wiecha*, „Język Polski" XXXIX, z. 3, s. 232.

URBAŃCZYK S., 1961, *Jeszcze o Wiechu*, „Język Polski" XLI, z. 1, s. 74–75.

WIECHECKI S., 1970, *Piąte przez dziesiąte. Wspomnienia warszawskie*, Warszawa.

WIECZORKIEWICZ B., 1959, *O języku Wiecha i tak zwanych wiechizmach*, „Przegląd Humanistyczny" III, nr 6, s. 37–56.

Wieczorkiewicz B., 1960, *Charakterystyka gwary warszawskiej XIX wieku*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 6, s. 61–83.

Wieczorkiewicz B., 1966a, *Słownik gwary warszawskiej XIX wieku*, Warszawa.

Wieczorkiewicz B., 1966b, *Gwara warszawska dawniej i dziś*, Warszawa.

Wieczorkiewicz B., 1967, *O gwarze warszawskiej i języku Wiecha*, „Polonistyka”, z. 4, s. 10–13.

Zduńska H., 1965, *Studia nad fonetyką gwar mazowieckich. Konsonantyzm*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Katarzyna Banach
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.29

UWARUNKOWANIA ZEWNĘTRZNE USTALANIA SIĘ I FUNKCJONOWANIA POLSZCZYZNY KRESOWEJ MIESZKAŃCÓW WSI DAWNEGO WOJEWÓDZTWA TARNOPOLSKIEGO

Słowa kluczowe: polszczyzna kresowa, gwara

Przedmiotem artykułu są zewnętrzne czynniki determinujące powstanie i zachowanie polszczyzny kresowej[1] w mowie mieszkańców kilku wsi[2] dawnego województwa tarnopolskiego. Mowa tu o ludności, która po II wojnie światowej wskutek postanowień układu jałtańskiego została przymusowo wysiedlona, ewakuowana z obszarów należących do południowo-wschodnich rubieży II Rzeczypospolitej na tzw. Ziemie Odzyskane (m.in. na ziemię głubczycką w województwie opolskim)[3].

W latach 2010–2012 w wyniku eksploracji terenowej w Głubczycach oraz siedmiu wsiach leżących w powiecie głubczyckim na Opolszczyźnie: Zawiszycach, Debrzycy, Pomorzowiczkach, Nowej Wsi Głubczyckiej, Grobnikach, Szonowie i Branicach uzyskano dość obszerny materiał językowy w postaci zarejestrowanych na nośniku elektronicznym tekstów, poświadczający występowanie w mowie mieszkańców ww. wsi cech polszczyzny kresowej, zachowanej w różnym stopniu w zależności od wieku respondentów. Informatorzy należeli

[1] Rozumianej jako zespół cech językowych właściwych mowie kresowian, który rozwijał się i kształtował we wsiach południowokresowych przy jednoczesnym oddziaływaniu na niego ukraińskich cech gwarowych, a wskutek przymusowej repatriacji ludności polskiej przeniesiony na grunt obcy.

[2] Głęboczka, Szlązaków, Dobrowodów, Kapuścińców, Sieniawy, Sieniachówki, Tarasówki, Zarodeczka, Wicynia, Czartorii, Łuczki, Nastasowa, Konopkówki.

[3] Przyjmuje się, że Ukrainę opuściło wówczas aż 1,5 mln osób [Eberhardt 1998, s. 199].

do trzech pokoleń kresowian przybyłych na Opolszczyznę z terenów wiejskich dawnego województwa tarnopolskiego. Przedstawicielami pierwszego pokolenia była ludność, która urodziła się we wsiach tarnopolskich, drugą i trzecią grupę pokoleniową stanowili zaś ich potomkowie (dzieci i wnuki), którzy urodzili się już po wojnie[4] we wsiach powiatu głubczyckiego.

Celem artykułu jest wykazanie, że na powstanie gwar kresowych oraz ich obecny stan zachowania w mowie ludności osiadłej na ziemi głubczyckiej i jej potomków miały i mają wpływ dwie grupy czynników. Pierwszą z nich stanowią te wynikające z sytuacji etniczno-językowej panującej we wsiach kresowych województwa tarnopolskiego, a zatem czynniki związane z miejscem urodzenia i zamieszkania informatorów do czasu II wojny. Są to tzw. determinanty kresowe. Na drugą grupę czynników składają się uwarunkowania demograficzne, a także kulturowe i psychologiczne, które zasadniczo wpłynęły (i wpływają) na stan zachowania się kresowej mowy od czasu osiedlenia się repatriantów na terenie powiatu głubczyckiego. Dotyczą one zwłaszcza średniego i najmłodszego pokolenia kresowian.

Za determinanty kresowe, które miały bezpośredni wpływ na ukształtowanie się i jakość mowy informatorów, uznano następujące wyznaczniki:

a) rodzaj struktury osadniczej kresowych wsi tarnopolskich, z których pochodzili informatorzy, oraz sytuacja językowa w nich panująca;
b) język, jakim posługiwali się kresowianie w sytuacji rodzinno-domowej;
c) rola Kościoła, religii rzymskokatolickiej oraz szkoły polskiej jako ostoi języka polskiego;
d) prestiż polszczyzny;
e) zjawisko bilingwizmu integralnego.

Na stan zachowania się polszczyzny kresowej u najstarszych przedstawicieli badanej grupy populacyjnej repatriantów (I pokolenia) miała wpływ sytuacja językowa panująca na kresach południowo-wschodnich. Stosunki językowe należałoby rozpatrywać na tle narodowościowym, etnicznym. Według K. Kleszcza ważną rolę w procesie kształtowania systemu językowego odgrywał skład etniczny ludności zamieszkującej wsie kresowe i miasteczka, od przewagi liczebnej jednej z narodowości uzależnione było bowiem używanie konkretnego języka – polskiego bądź ukraińskiego [Kleszcz 2001, s. 31–32]. Warto dodać, że oprócz dwóch żywiołów, polskiego i ukraińskiego, ziemie kresów południowo-wschodnich zamieszkiwały mniejszości narodowe. Jak pisze Z. Kurzowa: *Mieszany narodowościowo charakter potęgowały na tej ziemi migracje jeszcze innych ludności: węgierskiej, czeskiej, niemieckiej, wołoskiej, oraz ormiańskiej, tatarskiej i żydowskiej* [Kurzowa

[4] Lub tuż przed II wojną (w przypadku II pokolenia).

2007, s. 60]. Mimo że mniejszości te w dużej mierze uległy asymilacji, to ich udział procentowy wahał się od 2 do 4% do 1939 roku. Na tle wymienionych narodowości tylko Żydzi zachowali, oprócz przewagi liczebnej, wyraźnie zaznaczającą się odrębność kulturowo-religijno-językową[5]. Spośród wymienionych nacji na system językowy polskiej ludności kresowej, ściślej – system leksykalny, największy wpływ wywarły języki, którymi posługiwali się Żydzi oraz Niemcy[6].

Informatorzy zamieszkiwali przed wojną wsie dawnego województwa tarnopolskiego, leżące w granicach sześciu powiatów: borszczowskiego (Głęboczek), kamioneckiego (Szlązaki), zbaraskiego (Dobrowody, Kapuścińce, Sieniawa, Sieniachówka, Tarasówka, Zarodeczko), złoczowskiego (Wicyń), tarnopolskiego (Czartoria, Łuczka, Nastasów, Konopkówka).

W zależności od liczebności skupisk polskich kolonistów na terenie kresów utworzyły się cztery typy osadnictwa wiejskiego[7]: wsie czysto polskie, ruskie (zwane też ukraińskimi), mieszane polsko-ukraińskie oraz mieszane[8] z kolonistami niemieckimi. Wynika stąd, że omawiany obszar kresowy (województwo tarnopolskie) można podzielić na mniejsze mikroregiony, stosując kryterium narodowościowe. Jak podaje Z. Kurzowa, *(...) w nowym otoczeniu ruskim polskie osadnictwo chłopskie stanowiło wyspy podlegające różnorakim tendencjom asymilacyjnym* [Tamże, s. 97]. Jeżeli napływowa ludność polska tworzyła nieliczne skupisko we wsi ukraińskiej[9], ulegała stopniowo całkowitej rutenizacji. Takie osady informatorzy nazywali wsiami czysto ukraińskimi lub ruskimi. Jeżeli natomiast polska ludność wiejska osiedlona była w większym skupisku, wówczas nazywano ją wsią czysto polską bądź polską.

Osady czysto polskie otoczone były wsiami ukraińskimi lub mieszanymi, tworząc *wyspy etniczno-językowe*[10], ale mieszkająca w nich ludność polska utrzymywała kontakt z Ukraińcami raczej sporadycznie, np. kiedy opuszczała wieś w celu udania się do miasta. Używanym na co dzień w tych miejscowościach językiem był język polski, a dokładniej – jego kresowa odmiana gwarowa. Przy-

[5] Do kontaktu z mniejszością żydowską dochodziło głównie w miastach, Lwowie i Tarnopolu, bądź we wsiach mieszanych, gdzie zwykle mieszkało kilka rodzin żydowskich [Argasiński 2008, s. 9].

[6] Kresowianie adaptowali do własnego systemu leksykalnego słownictwo niemieckie dlatego, że wielu z nich podczas wojny zostało wywiezionych na przymusowe roboty do Niemiec, lub z tego powodu, iż zamieszkiwali wsie mieszane z kolonistami niemieckimi.

[7] W zależności od składu etnicznego mieszkańców.

[8] Polsko-ukraińskie.

[9] Kilka rodzin polskich.

[10] Np. wieś czysto polska, Wicyń, była otoczona wsiami ukraińskimi, takimi jak: Żuków, Kropiwna, Ciemieńce, i mieszanymi, jak np. Remizowce.

kładami takich wsi tarnopolskich są Wicyń[11], Zarodeczko[12] i Szlązaki[13]. W osadach tych, według relacji respondentów, ludność polska mówiła w domu po polsku, w kontaktach z Ukraińcami posługiwała się zaś gwarą polską lub odmianą gwarową języka ukraińskiego, tzw. mową chachłacką. Wicyń, jako największa z wymienionych wsi (ponad trzysta gospodarstw[14]), był pod wieloma względami samowystarczalny (posiadał m.in. dwa młyny, szkołę, kościół, tartak, cegielnię, mleczarnię, gorzelnię). Wskutek tego języka ukraińskiego używano wówczas, gdy opuszczano wieś. Według E. Dzięgiel w zwartym i znacznym liczebnie środowisku ludność o wiele lepiej zachowała język rodzimy aniżeli w rozproszeniu. Tym bardziej na wsi, gdzie dana społeczność tworzyła bardziej jednolitą i zwartą strukturę niż w mieście [Dzięgiel 2003, s. 81].

Większość osad zamieszkiwanych przed laty przez repatriantów stanowiły wsie mieszane, polsko-ukraińskie, z nieliczną przewagą etnicznego elementu polskiego bądź ukraińskiego[15], np. Konopkówka, Sieniawa, Sienachówka, Tarasówka, Czartoria, Nastasów, Łuczka, Dobrowody. Przewagę liczebną wsi mieszanych na tym terenie tłumaczył fakt, że w województwie tarnopolskim udział procentowy ludności polskiej i ukraińskiej był w porównaniu z innymi województwami kresowymi, tj. lwowskim i stanisławowskim, najbardziej wyrównany[16]. Polacy stanowili 49%, Ukraińcy 45% ludności, mniejszości etniczne zaś niespełna 6%[17]. Tak przedstawiał się stan ludnościowy w roku 1931, zatem w czasie, kiedy najstarsi informatorzy mieli zaledwie kilka lat (lub tuż przed ich urodzeniem). Okazuje się, że większość ludności polskiej zamieszkiwała w tym czasie miasta znajdujące się w obrębie województwa (Tarnopol, Zbaraż, Brody), które stały się areną kulturowego oddziaływania języka polskiego. Tłumaczy to fakt, dlaczego krajobraz etniczno-kulturowy województwa tarnopolskiego tworzyły głównie wsie mieszane, a tych czysto polskich było niewiele. W miejscowościach o charakterze mieszanym pomiędzy Polakami a Ukraińcami panowały

[11] Jak wynika z relacji informatorów w Wicyniu mieszkała jedna rodzina ukraińska.

[12] Wsie leżące nieopodal były etnicznie mieszane – polsko-ukraińskie, np. Kapuścińce, Mosurowce, Szymkowce.

[13] W gwarze mieszkańców nazwa tej wsi brzmi Ślązaki. Tę niewielką (30 gospodarstw) osadę można zaliczyć do czysto polskiej z uwagi na fakt, że zamieszkiwały w niej tylko cztery rodziny ukraińskie i jedna żydowska. Wieś otoczona była miejscowościami mieszanymi, jak np. Adamy (gdzie był kościół), Grabowa (z cerkwią).

[14] W roku 1938 według spisu ludności w Wicyniu mieszkało 1538 osób, w większości Polaków.

[15] Na skutek zawierania małżeństw mieszanych (polsko-ukraińskich) rozkład procentowy Polaków i Ukraińców we wsiach mieszanych był podobny.

[16] W województwie lwowskim Polacy stanowili 58% ludności, Ukraińcy 34%, w województwie stanisławowskim ludność ukraińska stanowiła aż 69% wszystkich mieszkańców.

[17] Dane statystyczne pochodzą z „Drugiego powszechnego spisu ludności z dnia 9 XII 1931" (dane skrócone), 1937, *Statystyka Polski*, seria C, z. 62, Warszawa.

nieco inne relacje niż w przypadku wspomnianych wsi czysto polskich. Polacy nie żyli tu w samowystarczalnej enklawie, ale współegzystowali z ludnością ukraińską na jednym terytorium (w obrębie jednej wsi). Informatorzy wspominają, że dawniej nie było antagonizmów na tle narodowościowym między obiema nacjami. Rodziny polskie i ukraińskie żyły ze sobą w przyjaźni, zawierały małżeństwa, a także wspólnie spędzały święta w obrządku rzymskokatolickim i grekokatolickim.

Życie na pograniczu kulturowym i językowym sprawiło, że wytworzone więzi emocjonalne na płaszczyźnie rodzinnej i sąsiedzkiej nie pozostały bez znaczenia na jakość stosunków językowych. Co ciekawe, polsko-ukraińska społeczność wsi mieszanych posługiwała się jednym językiem, zwykle ukraińskim (ruskim), a nie polskim. Zauważył to W. Harhala, badając gwary okolic Komarna [Harhala 1931], potwierdzają to również badania własne. Znajomość języka sąsiadów (języka ukraińskiego lub jego odmiany gwarowej) stawała się konieczna ze względu na zachodzące zmiany gospodarcze i wspólne koegzystowanie kilku nacji[18] w obrębie jednej wsi. Niektórzy informatorzy zamieszkujący wsie mieszane są potomkami ludności i polskiej, i ukraińskiej (np. matka była Ukrainką, a ojciec Polakiem), co tłumaczy używanie języka ukraińskiego w codziennych sytuacjach rodzinno-domowych:

mova i̯aka była u nas, i̯aka była mova…polska i ukraiinska.

Według S. Hrabca to dwujęzyczność sprawiła, że polszczyzna kresowa była przesiąknięta wpływami ukraińskimi w fonetyce, morfologii, słownictwie i składni [Hrabec 1955, s. 32]. Z. Kurzowa podkreśliła natomiast, że interferencja dwu języków mogła odbywać się na płaszczyźnie indywidualnej i społecznej wskutek zawierania małżeństw polsko-ukraińskich. Badane społeczności funkcjonowały wtedy w warunkach kontaktów językowych dwu języków (polskiego i ukraińskiego) [Kurzowa 1985, s. 51].

Kolejnym, trzecim typem polskiego osadnictwa wiejskiego na kresach były miejscowości, w których większość stanowili Ukraińcy, m.in. Dobrowody i Nastasów (przysiółek Plebanówka). Z. Kurzowa zwróciła uwagę na to, że siła i jakość przenikania się i wpływów języka polskiego i ukraińskiego zależały od czynników ekstralingwistycznych [Kurzowa 2007, s. 105]. Podobne stanowisko zajął T. Lehr-Spławiński, który zauważył, że zmiany w fonetycznym systemie gwar kresowych zależały *od liczebnej siły jednego z żywiołów narodowych: na obszarze, gdzie liczniejszy był żywioł ukraiński, system fonetyczny polszczyzny zbliżał się do języka ukraińskiego, gdzie liczniejszy był żywioł polski, system fonetyczny zachowywał więcej cech polskich* [Lehr-Spławiński 1947, s. 62–64].

[18] Oprócz Polaków i Ukraińców niektóre wsie mieszane zamieszkiwały nieliczne rodziny żydowskie lub niemieckie.

Tak więc w osadach ze znaczną przewagą liczebną ludności ukraińskiej następował proces bezwiednego (podświadomego) adaptowania do gwary polskiej ukraińskich elementów językowych.

Wieś Konopkówka stanowi czwarty typ omawianych miejscowości. Oprócz Polaków i Ukraińców mieszkali tu również osadnicy niemieccy.

Według relacji informatorów rodziny niemieckie osiedliły się w Konopkówce na jednej ulicy. Respondenci zwracali uwagę na przyjazny stosunek mniejszości niemieckiej do Ukraińców i Polaków. Język niemiecki wprawdzie nie wpłynął znacząco na system fonetyczno-fonologiczny, morfologiczny i składniowy informatorów, ale wiele germanizmów funkcjonuje do dziś w słowniku czynnym i biernym przesiedleńców, kresowianie chętnie przejmowali i adaptowali bowiem słownictwo niemieckie, głównie w zakresie rolnictwa, nazw maszyn i sprzętów gospodarskich. W przypadku wicynian znajomość języka niemieckiego nie wynikała z faktu, że Niemcy zamieszkiwali wieś (jak w przypadku Konopkówki), ale z tego, że teren wsi graniczył z monarchią austriacką, zatem niemieckojęzyczną[19] [Argasiński 2008, s. 8–9].

Wyszczególnienie czterech typów osadnictwa wiejskiego na terenie sześciu powiatów województwa tarnopolskiego wskazuje na różne tendencje asymilacyjne Polaków i Ukraińców.

Jako kresowy determinant polszczyzny uznano także prestiż języka polskiego. Według K. Kleszcza Polacy przeciwstawiali używany przez siebie kod językowy językowi ukraińskiemu [Kleszcz 2001, s. 34–35]. Działo się tak głównie w sytuacjach oficjalnych, w rozmowach z osobami stojącymi wyżej w hierarchii społecznej, np. nauczycielem czy księdzem[20]. Polacy mówili wówczas językiem ich zdaniem lepszym – polszczyzną ogólną. Poświadczają to słowa jednej z informatorek:

du kśenʒa tu tak pǒ polsku, ńe. si gadaɫu.

Według Z. Kurzowej stopień interferencji języków polskiego i ukraińskiego w systemie morfologiczno-składniowym i leksykalnym zależał od prestiżu jednej z nacji: *Język elementu stojącego wyżej kulturalnie, choćby nawet liczebnie słabszego, narzucał swój system gramatyczno-leksykalny* [Kurzowa 2007, s. 105].

[19] Od 1772 roku (pierwszego rozbioru Polski) teren Wicynia i sąsiadujących miejscowości znalazł się pod administracją państwa Habsburgów.

[20] J. Argasiński [2008, s. 6] przytacza pewną anegdotę: *Utkwiła mi w pamięci rozmowa mego ojca z mieszkańcem sąsiedniej wsi, który przyszedł zamówić sobie w warsztacie bednarskim ojca beczkę. Na pytanie, czy jest Ukraińcem, bo posługuje się osobliwą mieszaniną językową polsko-ukraińską, ten odpowiedział, że jest Polakiem, ale myślał, że w rozmowie z wicińskim wieśniakiem powinien posługiwać się językiem chłopskim, pomimo że potrafi używać odmiany pańskiej (...) w rozmowie z (...) nauczycielem, księdzem, urzędnikiem.*

Ludność pochodzenia polskiego zamieszkująca wsie kresowe zachowała polską tożsamość, kultywowała narodowe zwyczaje, tradycje, święta, należała do Kościoła rzymskokatolickiego, traktując przy tym wiarę jako ostoję polskości. Podobną rolę odgrywała szkoła, w której oprócz języka ukraińskiego czy niemieckiego uczono także języka polskiego. Jedna z informatorek podkreśla olbrzymi wpływ literatury polskiej na jakość mowy kresowej.

pol'acy čytal'i našyχ, no našyχ pisažy: i śenkevica i no l'iterature^{y} našou̯ polskou̯. na gl̄os śe čytal̄o^{u}, vi̯ecorami pšy lampi̯e naftove^{y}i̯. i učyl'iśmy śe pšes to popravnego i̯ęzyka polsk'ego.

Mimo silnie zakorzenionego poczucia tożsamości narodowej ciągłe obcowanie polskich mieszkańców z ludnością ukraińską (w obrębie jednej wsi bądź osad sąsiedzkich) sprawiło, że ludność ta była regularnie dwujęzyczna. Oznacza to, że bilingwizm był cechą obligatoryjną polskiej ludności zamieszkującej wsie kresowe. Według E. Dzięgiel przyczyną bilingwizmu danych zbiorowości stało się wspólne zamieszkiwanie terytorium niejednorodnego pod względem językowym i narodowościowym [Dzięgiel 2003, s. 69]. Takie zjawisko nosi miano bilingwizmu integralnego – wówczas ludność polska zna zarówno język polski, jak i ukraiński i używa obu języków w zależności od sytuacji [Tamże, s. 71]. Owa dwujęzyczność sprawiła, że gwarowe właściwości kresowe w mowie repatriantów do dziś trwale utrzymują się w mowie najstarszego pokolenia kresowian.

Drugą grupę determinantów gwarotwórczych wpływających na stan zachowania się polszczyzny kresowej w mowie informatorów stanowią czynniki demograficzno-kulturowo-psychologiczne. Do wyznaczników kulturowych można zaliczyć dostęp do telewizji, radia, literatury, internetu, zatem do tzw. kultury masowej. Jak pisze K. Kleszcz: *Mieszkańcy wsi przejęli wzory kultury masowej, na płaszczyźnie językowej przejawia się to w grupie Kresowian (...) używaniem polszczyzny potocznej* [Kleszcz 1999, s. 115]. Opisane zjawisko dotyczy zwłaszcza III, najmłodszego pokolenia potomków repatriantów zza Buga, u którego nie spotyka się już naleciałości gwarowych związanych z kresowym pochodzeniem ich przodków. Przedstawiciele II, średniego pokolenia Zabużan, jak wcześniej wspomniano, urodzili się na terenie powiatu głubczyckiego albo na kresach tuż przed II wojną, zatem przed repatriacją. Jak wykazały badania, ich znajomość gwary ogranicza się jedynie do przyswojenia sobie osobliwego słownictwa kresowego (*bałabuszka*, *baniak*, *łymiszka*, *meszty*, *zakryszka*) zasłyszanego u rodziców, którym posługują się przy okazji spotkań rodzinnych, naśladując przy tym kresowy zaśpiew[21].

Nie bez znaczenia na stan zachowania się gwary pozostają wykształcenie, zawód i – jak wykazują badania – płeć. Okazuje się, że kobiety lepiej

[21] Inaczej *śpiewanie* – akcent kresowy.

zachowują właściwości gwarowe, co może wiązać się z mniejszą aktywnością zawodową. Wymienione wcześniej socjologiczne czynniki powodują cofanie się właściwości kresowych w mowie najmłodszego pokolenia potomków repatriantów. Do wyznaczników psychologicznych natomiast można zaliczyć przekonanie o prestiżu własnego języka. Według K. Kleszcza: *Wykształcone wewnątrz grupy silny patriotyzm lokalny czy też przekonanie o wartości własnej mowy sprawiały, iż rodzima gwara była kultywowana. (...) Bez wątpienia Kresowianie przywieźli ze sobą przeświadczenie o wysokim prestiżu własnego kodu językowego* [Kleszcz 2006, s. 115]. Dopiero po osiedleniu się na ziemiach zachodnich repatrianci uświadomili sobie, że ich język odbiega od polszczyzny ogólnej.

al'e to i̯est poƚamane, to i̯uš jenzyk poƚamany, i̯uš teras to i̯uš…al'e no mńenʒy sƚovaḿi to tak śe zafše coś, coś vrući śe to, to co byƚo ze fsχodu, ńe? to byƚu teš taḱe poƚamane^{y}. i ukrajińsḱi trohu vźenty, i̯i polsḱi, i̯i to tak.

Analiza tekstów gwarowych wykazała, że najstarsze pokolenie ludności kresowej stosunkowo dobrze zachowało właściwości rodzimej mowy w zakresie fonetyki, morfologii i słownictwa. Silne przywiązanie do swoich korzeni, tradycji, kultury i mowy wpłynęło na trwałe utrzymanie się kresowych form językowych w mowie repatriantów. W. Paryl wskazuje, że taki stan rzeczy ma związek z tym, że kresowianie po osiedleniu się we wsiach opolskich prowadzili zwykle osiadły tryb życia, uprawiali rolę, zajmowali się gospodarstwem[22]. Niewielu z nich podjęło pracę w miastach. Wśród przemieszanej pod względem pochodzenia regionalnego ludności Dolnego Śląska repatrianci z terenu kresów południowo-wschodnich stanowili najbardziej zwarte i jednolite grupy przesiedleńcze. Sytuacja demograficzna wsi opolskich powiatu głubczyckiego stanowi zatem kolejny determinant gwarotwórczy drugiej przedstawionej grupy czynników. W czasie migracji repatriantów z dawnych terenów zabużańskich często cały transport przewoził przesiedleńców pochodzących z tego samego powiatu, gminy czy wsi. Oznaczało to, że rodziny, znajomi, sąsiedzi, niekiedy z księdzem, lekarzem czy nauczycielem, byli transportowani tymi samymi składami kolejowymi, a następnie osiedlili się w jednej lub kilku wsiach powiatu głubczyckiego. Po przybyciu na Ziemie Odzyskane zajmowali opuszczone domy i gospodarstwa w tej samej wsi, często mieszkając razem z Niemcami.

Jak podają K. Maler i A. Szymczyna, proces asymilacji i integracji ludności autochtonicznej z ludnością kresową był żmudny i długotrwały.

[22] Według W. Paryla na zachowanie się gwary kresowej u repatriantów miało wpływ posługiwanie się urządzeniami gospodarskimi, sprzętami i narzędziami, które przywieźli ze Wschodu. Mimo że dziś już ich nie używają, zapytani, chętnie operują nazwami, które przeszły do ich biernego słownika [Paryl 1996, s. 57–58].

Ludność przybyła z kresów powoli asymilowała się z ludnością niemiecką i polską, okazując szacunek dla zastanego porządku i poszanowania pracy, autochtoni zaś zaakceptowali to, *(...) co dla polskiej kultury na Kresach było najważniejsze – poczucie polskości, niezależność oraz „batiarskie" obyczaje* [Szymczyna, Maler 2013, s. 9].

Poddani asymilacji kresowianie, potomkowie polskich rodzin, stworzyli osobliwy rodzaj osadnictwa – osadnictwo zabużańskie – na ziemi głubczyckiej, gdzie kultywowali przywiezione z ojcowizny obyczaje, tradycje, kulturę.

Bibliografia

ARGASIŃSKI J., 2008, *Gwara wicyńska*, Bielsko-Biała.

Drugi powszechny spis ludności z dnia 9 XII 1931 (dane skrócone), 1937, *Statystyka Polski*, seria C, z. 62, Warszawa.

DZIĘGIEL E., 2003, *Polszczyzna na Ukrainie. Sytuacja językowa w wybranych wsiach chłopskich i szlacheckich*, Warszawa.

HARHALA W., 1931, *O polskiej gwarze okolic Komarna*, „Lud Słowiański", r. II, s. 55–91, 156–177.

HRABEC S., 1955, *O polskiej gwarze wsi Duliby w b. powiecie buczackim*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego", t. 3, s. 33–71.

KLESZCZ K., 2001*, Unifikacja języka mieszkańców wsi okolic Brzegu na Śląsku Opolskim. Studium socjolingwistyczne*, Opole.

KLESZCZ K., 2006, *Uwarunkowania zmian językowych na Śląsku Opolskim* [w:] *Gwary dziś. Wewnętrzne zróżnicowanie języka wsi*, Poznań.

KURZOWA Z., 1985, *O polskich dialektach kresowych*, „Język Polski", r. LXV, s. 99–108.

KURZOWA Z., 2007, *Ze studiów nad polszczyzną kresową. Wybór prac*, Kraków.

LEHR-SPŁAWIŃSKI T., 1947, *Język polski: pochodzenie, powstanie, rozwój*, Warszawa.

PARYL W., 1996, *Losy gwar kresów południowo-wschodnich na Dolnym Śląsku w latach powojennych*, „Studia Dialektologiczne", 1, 57–58.

SZYMCZYNA A., MALER K., 2013, *Głubczyccy Kresowianie*, Głubczyce.

Jadwiga Bieniek
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.30

UWAGI O SYSTEMIE SPÓŁGŁOSKOWYM GWAR WSI ZABRZEŻ I OCHOTNICA DOLNA

Słowa kluczowe: gwara, fonetyka, konsonantyzm, Zabrzeż, Ochotnica Dolna

Celem artykułu jest przedstawienie systemu spółgłoskowego gwar wsi Zabrzeż i Ochotnica Dolna. Podstawę badawczą stanowi materiał pozyskany na podstawie samodzielnie przeprowadzonych badań terenowych wg *Kwestionariusza – notatnika* do *Atlasu gwar polskich* Karola Dejny [Dejna 1987][1]. Badania odbyły się w 2013 i 2014 roku w Ochotnicy Dolnej (województwo małopolskie, powiat nowotarski, gmina Ochotnica Dolna) i Zabrzeży (województwo małopolskie, powiat nowosądecki, gmina Łącko). Wszyscy informatorzy to autochtoni – urodzili się i całe życie mieszkają w danej wsi. Motywację do podjęcia badań nad owymi gwarami stanowi fakt, iż nie zostały one do tej pory szczegółowo zbadane. Ciekawe jest także ich położenie, sytuują się one bowiem na pograniczu kilku kompleksów gwarowych oraz przy granicy góralszczyzny z tzw. Lachami, czyli mieszkańcami nizin [Małecki 2004b, s. 113]. Zabrzeż leży kilka kilometrów od Ochotnicy Dolnej (oddziela je pasmo górskie Twarogi i fragment Tylmanowej), jednak w mowie mieszkańców tych wsi można usłyszeć pewne różnice fonetyczne. Spróbuję je przedstawić w swoim artykule. Dla mieszkańców Zabrzeży i Ochotnicy Dolnej mowa ich przodków jest bardzo ważna. Mieszkańcy starają się, by gwara i kultura regionu nie zaginęły – organizują regionalne święta (np. Kwitnącej Jabłoni, Owocobrania w Łącku, Kośby

[1] Przytaczany materiał gwarowy oznaczam symbolami wskazującymi na ich lokalizację: (O) – Ochotnica, (Z) – Zabrzeż.

w Ochotnicy Dolnej), warsztaty gwarowe dla dzieci (Ochotnica Dolna), prężnie działają zespoły ludowe (np. Górale Łączcy), przez ośrodki kultury wydawane są publikacje dotyczące regionu.

Warto przyjrzeć się położeniu geograficznemu oraz historii badanych przeze mnie wsi. Na terenie Zabrzeży stykają się trzy pasma górskie Beskidu Wysokiego: Beskid Sądecki, Beskid Wyspowy oraz Gorce. Wieś znajduje się w kotlinie, w której rzeka Kamienica wpada do Dunajca. W 1963 roku archeolodzy odkryli na tzw. Babiej Górze w Zabrzeży grodzisko z czasów kultury łużyckiej (1200–100 r. p.n.e.) i wczesnej epoki żelaza. Kolejni osadnicy przybyli na ową górę w tzw. krakowskiej fazie osadniczej (XII–XIII wiek). Powstał wówczas zamek obronny otoczony kamiennym murem. Do dzisiaj widoczne są ślady średniowiecznej fosy. Najstarszą wzmiankę o Zabrzeży datuje się na 1312 rok. W XIII wieku właścicielką tych terenów była św. Kinga, żona Bolesława Wstydliwego, która wstąpiła do klasztoru klarysek w Starym Sączu [Darmochwał 1998, s. 10, 167]. Obecnie wieś liczy 1161 mieszkańców (stan na 31.03.2011) [GŁ]. Posiada kilka przysiółków, które dawniej stanowiły oddzielne wsie, np.: Wietrznice, Byniowa, Boczów, oraz osiedli: Babiniec, Paproć Niżną i Wyżnią, Łęgi i inne.

Ochotnica Dolna razem z Ochotnicą Górną stanowi jedną z najdłuższych polskich wsi (ok. 20 km). Znajduje się w Gorcach, od południowej strony wsi leży pasmo Lubania, od północnej pasmo Gorca. Zabudowania ciągną się wzdłuż rzeki Ochotnicy, do której wpływa wiele potoków, np.: Gorcowy, Młynne, Skrodne, Lubański, Kudowski, Szymanowski i inne. Pierwszy raz wspomniano o Ochotnicy w dokumencie lokacyjnym sąsiedniej wsi Tylmanowej w 1336 roku. Władysław Jagiełło nadał Ochotnicy Dolnej lokację na prawie wołoskim w 1416 roku. Zasadźcą był Dawid Wołoch. Pierwotna nazwa wsi pochodziła od nazwy rzeki *Ochodnicza*, czyli ‘obejście’ [GOD]. Ochotnica powstała na skutek osiedlenia się na tym terenie ludności pasterskiej z Karpat Wschodnich. Wołosi przybyli na tereny Gorców na przełomie XIV i XV wieku. Utracili oni kontakt ze swą ojczyzną. Z czasem ulegli asymilacji językowej dzięki kontaktom z Kościołem katolickim i miejscową ludnością. Jednak w słownictwie pasterskim zachowała się terminologia wywodząca się z języka rumuńskiego, np. *bundz*, *bryndza*, *ferula* [Sowa 2004, s. 273]. Witold Truszkowski skonfrontował gwarę ochotniczan ze słownictwem ludności wsi Drăgus w Siedmiogrodzie rumuńskim. Stwierdził, że w gwarze ochotnickiej występują wyrazy pochodzenia rumuńskiego. Słowa te były często używane do lat 60. XX wieku. Większość z nich wiązała się z pasterstwem, które w II połowie XX wieku zaczęło zanikać [Truszkowski 1992, s. 144–145, 159]. Ochotnicę zelektryfikowano dopiero w latach 70. XX wieku. Od tego czasu wieś szybko się rozwija. Powstają pensjonaty, tartaki, lokalne firmy. Gminę zamieszkuje ponad 8 tysięcy ludzi [GOD].

Warto zwrócić uwagę na pograniczny charakter gwar Zabrzeży i Ochotnicy Dolnej. Należą one do gwar dialektu małopolskiego. Zakwalifikowanie ich

do konkretnego kompleksu gwarowego napotyka jednak szereg trudności, gdyż jest to miejsce styku kilku regionów etnograficzno-językowych. Ludwika Wajda w swojej publikacji *Górale i Lachy na terenie Limanowszczyzny (Z pogranicza dialektologii i etnografii)* omawia gwary i podział ludności zamieszkującej Limanowszczyznę. Badaczka uważa, że Zabrzeż znajduje się na granicy terenu góralskiego, obejmującego część Beskidu Wyspowego i fragment Gorców, a także lachowskiego, który zajmuje Pogórze Karpackie oraz północno-wschodnie stoki Beskidu Wyspowego [Wajda 1971, s. 42]. Na północ od Zabrzeży znajdują się zagórzanie, których oddzielają od Podhalan Gorce, a rzeka Raba odgranicza od Kliszczaków zamieszkujących zachodnią część Beskidu Wyspowego. Od północy zagórzanie sąsiadują z Lachami szczyrzyckimi (typ bliski Krakowiakom), od wschodu z Lachami sądeckimi (mającymi powiązania z góralami), a od strony południowej wciskają się pomiędzy zagórzan i Lachów sądeckich tzw. biali górale (górale sądeccy lub „łączy"). To właśnie do gwary górali „łąckich" L. Wajda zalicza mowę mieszkańców Zabrzeży [Tamże, s. 43].

Również Eugeniusz Pawłowski podaje, iż mieszkańcy Zabrzeży należą do białych górali. Ich gwarę charakteryzuje odrębny od gwary podegrodzkiej słownik oraz góralskie cechy. Ludność Zabrzeży także utożsamia się z góralami „łąckimi". Badacz zwraca uwagę w swej publikacji na fakt, iż na badanych terenach typ góralski rozpada się na kilka gwar, często obejmujących pojedyncze wsie: pienińską (szczawnicko-krościeńsko-grywałdzką), kliszczaczko-pogórzańską oraz przejściową, tylmanowsko-kamienicką. Zabrzeż leży między Tylmanową a Kamienicą, więc cechy owych gwar możemy spotkać w mowie ludności Zabrzeży [Pawłowski 1955, s. 25].

Ochotnica Dolna nie została szczegółowo zbadana pod kątem językowym. Najważniejszą publikacją dotyczącą gwary z tego terenu jest wspomniany już artykuł W. Truszkowskiego [Truszkowski 1992]. Ochotnica leży z dala od głównych dróg, oddzielona jest od innych wsi pasmami górskimi: od północy Gorcami, od południa pasmem Lubania. Od zachodu łączy Ochotnicę z Nowym Targiem droga biegnąca wzdłuż rzeki, prowadząca przez Przełęcz Knurowską. Przez to, że wieś odgradzają od innych miejscowości pasma górskie, trudno przyporządkować mowę tutejszych mieszkańców do konkretnej gwary. Związek Podhalan podaje, iż terytorium Podhala obejmuje na wschodzie większą część Gorców wraz z Ochotnicą [ZP].

Większość cech fonetycznych dotyczących konsonantyzmu jest jednakowo realizowana w gwarach Zabrzeży i Ochotnicy Dolnej. Do najważniejszych lub ciekawych ze względu na przebiegające przez owe tereny granice występowania danej realizacji należą:

1. Mazurzenie, czyli wymowa spółgłosek dziąsłowych *š*, *ž*, *č*, *ǯ* jako przedniojęzykowo-zębowych *s*, *z*, *c*, *ʒ*. Cecha ta polega na uproszczeniu trzech szeregów spółgłosek (*š*, *ž*, *č*, *ǯ*; *s*, *z*, *c*, *ʒ*; *ś*, *ź*, *ć*, *ʒ́*) do dwóch (*s*, *z*, *c*, *ʒ*; *ś*, *ź*, *ć*, *ʒ́*) [*Dialekty*].

Spotykamy tu regularne kontynuanty *š* ≥ *s*, np. *cese*, *dysel*, *sufla* (O), *klyscyny*, *kosyku*, *syba* (Z) , *ž* ≥ *z*: *duze*, *pomozež mi*, *śnezycka* (O), *vyzy*, *zryć*, *zyće*, *zyrʒ*, *zyzne* (Z) czy ubezdźwięcznione *ž* ≥ *z* ≥ *s*: *u̯yska* ‘łyżka’(O), *nus*, *zbus* ‘zbóż’ (Z), *č* ≥ *c*: *becka*, *b’ic*, *bycek* (O), *cese*, *podb’iracka*, *podracny* (Z), *ǯ* ≥ *ʒ*: *drozʒe* (Z). W omawianych przeze mnie gwarach występuje rozszerzony zakres występowania mazurzenia na głoskę *ž* ≤ *ř*: *i̯azyna*, *pastẏ̯s*, *vazyva*, *zygo* (O), *pu̯opsycka*, *pseváńe*, *zabzezy* (Z). To wyjątkowe zjawisko jest prawdopodobnie analogią do zmazurzonych form *š*, *ž*. Mazurzenie nie występuje konsekwentnie w gwarach Beskidów i Gorców. Świadczą o tym przykłady zachowania spółgłosek dziąsłowych, np.: *čapka*, *drožže*, *kapeluš*, *kaša*, *ružovy* (O), *červony*, *dožynk’i*, *ǯv’i̯a*, *ščaf*, *ščeguu̯ovo* (Z).

2. Siakanie, czyli zastąpienie spółgłoski dziąsłowej *š* przez spółgłoskę środkowojęzykową prepalatalną *ś*. Przeważnie dotyczy to wyrazów zapożyczonych oraz tych, w których doszło do asymilacji spółgłosek pod względem miękkości [*Dialekty*]. E. Pawłowski potwierdził występowanie tej cechy fonetycznej na terenie Podegrodzia oraz uznał, że zjawisko to dotyczy całej Sądecczyzny [Pawłowski 1955, s. 92–93]. Odnotowałam w swoich badaniach terenowych następujące formy z siakaniem: *u̯yźńik*, *uśasty*, *źobro* (O); *akuśerka*, *dyśla*, *ruźńi*, *straśńe*, *ślufonek*, *śmiśńi*, *śuber*, *śtereχ*, *śtyry*, *ze śklonk’i*, *źobra* (Z). Również w wyrazie *szklany* zachodzi proces siakania: *śklany* (O); *śklony* (Z). Wymowa ta jest kontynuacją archaicznej postaci tego słowa. Podane wyżej przykłady świadczą, iż zjawisko siakania obejmuje nie tylko Sądecczyznę, lecz także tereny pogranicza góralszczyzny z Lachami.

3. Formy z wygłosowym *-k* w miejscu *-χ*. Jest to wymowa charakterystyczna dla Podhala. Dialektolodzy, wyznaczając południową izoglosę występowania tej cechy fonetycznej, podają, iż granica ciągnie się wzdłuż pasma Gorców aż po obniżenie między Gorcami a Pieninami [Małecki 2004a, s. 27] lub przez tereny Ochotnicy wzdłuż pasma Lubania, a po dotarciu do Dunajca biegnie przez Zabrzeż i kieruje się w stronę Kamienicy [Pawłowski 1955, mapa 2]. Mieczysław Małecki w swojej publikacji zwraca uwagę, iż w obniżeniu pomiędzy Gorcami a Pieninami od południa dociera spiskie przejście wygłosowego *-k* w *-f* [Małecki 2004a, s. 27]. Jednak nie odnotowałam takich form w Ochotnicy Dolnej i Zabrzeży. Przejście wygłosowego *-χ* w *-k* obejmuje w badanych gwarach następujące formy fleksyjne rzeczowników, przymiotników i zaimków M. l.poj. wyrazów *groch*, *dach*: *bańduk*, *gro*^{k} (O); *grok* (Z); Ms. l.mn. rzeczowników r.m., r.ż.: *na gracak*, *na su̯upkak*, *vorkak*, *zavósak, znai̯omyk*, *žńivak* (O); *gurak*, *syskak*, *zarnak*, *zavásak* (Z); D. i Ms. l.mn. przymiotników, zaimków: *drogík* (*zabavek*), *pežgovyk*, *tartyk* (O); *bogatšyk*, *davnyk*, *u̯od tyk*, *obranyk*, *pomarščonyk*, *tyk* (*śl’ivek*), *utartyk*, *zu̯otyk* (Z); oraz w partykule *ńek* ‘niech’ (Z). Cecha ta, charakterystyczna dla Podhala, używana jest często przez mieszkańców obu wsi i dotyczy wielu form morfologicznych.

4. Podwojenie spółgłosek *s*, *ś*. Podwójna wymowa *s* > *ss* sięga XV wieku. Kazimierz Nitsch zwraca uwagę, iż zjawisko to występuje tylko na terenach mazurzących. Badacz upatruje jego przyczyn w ekspresywnym charakterze wypowiedzi. Wyrazy z podwojonym *s* mają tendencję do dysymilacji, dzięki czemu druga spółgłoska szczelinowa zostaje zastąpiona przez zwarto-szczelinową, np. *prosco* ‘proso’ [Nitsch 1955, s. 123–124]. Z mapy zamieszczonej w publikacji K. Nitscha wynika, iż Ochotnica Dolna oraz Zabrzeż leżą na południowej granicy występowania form *w leśsie*, *wiśsi* (izofony sięgają prawie do samego Nowego Targu), a zasięg wymowy *zawiassy* nie dociera do gwar omawianych przeze mnie wsi (izoglosa leży bliżej Nowego Sącza niż Nowego Targu) [Nitsch 1955, s. 125]. Poświadczają to zebrane przeze mnie przykłady z materiału gwarowego Ochotnicy Dolnej i Zabrzeży: *do la·su*, *v le·śe*, *ku la·sóvi*, *pro·sa* (O); *do la·su*, *ví·sa*, *ví·som* (Z).

5. Rozpodobnienie stp. grupy *śř*, *źř*. Od połowy XV wieku na terenie dialektu małopolskiego zaczęło się dokonywać w grupach składających się ze szczelinowych spółgłosek *ś*, *ź* oraz *ř* (frykatywnego) przejście *śř*, *źř* w *śr*, *źr*. Wymowa ta występuje obecnie w Małopolsce, a południowa izoglosa przebiega przez tereny okolic Ochotnicy i Zabrzeży [Dejna 1973, mapa 20]. Potwierdzają to przykłady z Zabrzeży i Ochotnicy Dolnej: *źrau̯e* (O); *ńedoźrau̯y*, *śrebny*, *spoźryć* (Z).

6. Uproszczenie wygłosowych grup *-śń*, *-ść* do *-ś*, które występuje na terenie Wielkopolski, Śląska i Małopolski. Południowa granica tej cechy biegnie m.in. od Nowego Targu aż po Gorlice [Tamże, mapa 17]. Uproszczenie grup spółgłoskowych dotyczy zarówno bezokoliczników, jak i rzeczowników, co potwierdzają zebrane przeze mnie przykłady z Ochotnicy Dolnej i Zabrzeży: *pleś* ‘pleśń’, *spaś* ‘spaść’, *vyḿeś* ‘wymieść’ (O); *i̯eś* ‘jeść’, *koś* ‘kość’, *pšyi̯iś* ‘przyjść’, *spaś* ‘spaść’ (Z).

7. Fonetyka międzywyrazowa udźwięczniająca, która występuje w gwarach na terenie Wielkopolski i Kujaw, Śląska, Małopolski. Poświadczają to przykłady zanotowane przeze mnie w Ochotnicy Dolnej i Zabrzeży: *bal’iźmy*, *brad_mamy*, *brad_oi̯ca*, *laz_rośńe*, *naž_ogrut*, *sad_rośńe* (O); *brad_matk’i*, *brad_oi̯ca*, *sod_rośńe*, *ześigem*, *zźiźmy* (Z).

Zdarzają się przypadki, że określone zjawisko fonetyczne występuje w gwarze jednej wsi. Szczególne miejsce zajmuje gwara Zabrzeży, która różni się szeregiem cech od sąsiedniej omawianej gwary.

Przykładowo w gwarze Zabrzeży pojawia się wymowa asynchroniczna wargowych miękkich, np. *kam’i̯ońi*, *kf’i̯aty*, *ᵘoṷov’i̯u*, *ńeb’i̯esk’e*, *v’i̯o*, *zb’i̯urk’i* (Z).

W wyrazie ogólnopolskim *cmentarz* nagłosowa spółgłoska przedniojęzykowo-zębowa *c-* zastępowana jest przez głoskę *s-*: *smotoš* (Z). Taka wymowa została błędnie utworzona poprzez analogię do słowa *smętek*, *smętny* [Brückner 1927, s. 66]. W Ochotnicy Dolnej pojawia się forma ogólnopolska *cmentaš* lub gwarowa *cmętoš* (O).

Warto też zwrócić uwagę na dysymilację pod względem stopnia zbliżenia narządów mowy. Dwie zwarte spółgłoski mogą różnicować się na spółgłoskę zwartą i spółgłoskę szczelinową, np. w wyrazie *cztery* grupa *čt-* przekształciła się w *št-*, dzięki czemu powstała forma *sztery.* Aleksander Brückner podaje, iż taka wymowa pojawiła się w języku polskim w XV wieku [Tamże, s. 80–81]. Następnie wyraz *sztery* uległ siakaniu, dając postać *śtery*, która występuje w gwarze Zabrzeży: *śtyry* (Z).

Kolejną cechą fonetyczną charakterystyczną dla systemu spółgłoskowego gwary mieszkańców Zabrzeży jest zastępowanie *χ* w grupach spółgłoskowych. Dwie spółgłoski szczelinowe mogą ulec dysymilacji, dzięki której powstaje spółgłoska zwarto-wybuchowa i szczelinowa, np. grupa *χf-* przechodzi w *kf-* [*Dialekty*]. W gwarze Zabrzeży odnotowałam owo zjawisko w słowie ‘chwila’: *kf'ila* (Z). Rozpodobnienie jednej ze spółgłosek szczelinowych występuje także w grupie *χš-*, która przechodzi w *kš-*, np. *kšćiny* ‘chrzciny’, *kšon* ‘chrzan’ (Z)[2]. Zastępowanie *χ* przez spółgłoskę *k* omawia w swej publikacji K. Dejna. Południowa granica występowania tej cechy fonetycznej przebiega przez okolice Ochotnicy i Zabrzeży [Dejna 1973, mapa 15]. By uniknąć uproszczenia słabo artykułowanej głoski *χ*, w grupie spółgłoskowej jest ona zastępowana w gwarze mieszkańców Zabrzeży przez *f*, np. *tfuš* ‘tchórz’ (Z).

Interesującą cechą fonetyczną w gwarze Zabrzeży jest także przejście wygłosowego *-ń* w *-i̯* lub *-i̯*. E. Pawłowski twierdzi, że cecha ta pojawia się w mowie mieszkańców Podegrodzia, a różne realizacje wygłosowego *-ń* mogą pojawiać się u jednego informatora [Pawłowski 1955, s. 100–101]. Potwierdzają to przykłady z Zabrzeży: *ćå̯i̯* ‘cień’, *čšṕei̯* ‘trzpień’, *kaṁai̯* ‘kamień’, *kšem'i̯ai̯* ‘krzemień’, *ṕeščoi̯* ‘pierścień’, *puuṁai̯* ‘płomień’, *rʒoi̯* ‘rdzeń’, *śai̯* ‘sień’, *śerʒ́ai̯* ‘sierdzień’, *truta̯i̯* ‘truteń’, *tyʒ́ei̯* ‘tydzień’, *vydažai̯* ‘wydarzeń’ (Z). M. Małecki i K. Nitsch w 1934 roku, podczas badań terenowych w sąsiedniej wsi – Tylmanowej, odnotowali formy typu *śerʒ́ei̯*, *sfožei̯*, *žeṁei̯* [Małecki, Nitsch 1930–1934, notatnik nr 8].

Ciekawym zjawiskiem fonetycznym w gwarze Ochotnicy Dolnej, niewystępującym w Zabrzeży, jest zastępowanie spółgłoski przedniojęzykowo-zębowej *d* przez spółgłoskę tylnojęzykową *g* w pozycji przed spółgłoską *r.* W Ochotnicy odnotowałam formy *grab'ina*, *grab'ińok* (O) zamiast *drabina*, *drabiniak.* Można przypuszczać, że zastąpienie grupy *dr-* przez *gr-* nastąpiło poprzez skojarzenie ze słowem *grabie*. Informatorzy mogli utworzyć przez analogię do tych wyrazów formy z nagłosowym *g-*. Być może wóz drabiniasty i drabina przypominają im budową grabie – również posiadają zęby/szczeble lub są wykonane z drewna grabowego. Na inny ślad genezy tego zjawiska może naprowadzić występująca

[2] Aleksander Brückner podaje, iż w wyrazach *chrzest*, *chrzciny* pierwotną spółgłoską było *k-*, a formy z *χ-* są wtórne [Brückner 1927, s. 185].

w Ochotnicy Dolnej forma *grapa* ‘stromy stok’ (O). W sąsiadujących wsiach gwarowe określenie zbocza góry to *drapa* (Z). Prawdopodobnie wyraz *grapa* jest pochodzenia wołoskiego. To charakterystyczna forma dla gwary podhalańskiej [Czajka 1987, s. 32]. Zagadnienie zastępowania nagłosowej grupy *dr-* przez *gr-* należałoby dokładniej zanalizować, gdyż nie zostało ono wyjaśnione w polskojęzycznej literaturze przedmiotu.

Gwary Zabrzeży i Ochotnicy Dolnej stanowią ciekawy materiał badawczy, głównie ze względu na występujące w nich różnice fonetyczne. Są to wsie leżące na styku góralszczyzny i terenów zamieszkałych przez Lachów. Jest to obszar gwar pogranicznych cechujących się dużym zróżnicowaniem. Ponieważ na temat mowy mieszkańców omawianych wsi powstało stosunkowo mało publikacji, a gwara Ochotnicy Dolnej nie została szczegółowo zbadana, zauważa się potrzebę przeprowadzenia w jak najszybszym czasie badań terenowych, które pozwoliłyby dokładniej omówić ich pograniczny charakter.

Bibliografia

Brückner A., 1927, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków.

Czajka S., 1987, *Ochotnica. Dzieje gorczańskiej wsi 1416–1986*, Jelenia Góra.

Darmochwał T., 1998, *Beskid Sądecki. Przewodnik*, Białystok.

Dejna K., 1973, *Dialekty polskie*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

Dejna K., 1987, *Atlas gwar polskich. Kwestionariusz – notatnik*, Łódź.

Dialekty, H. Karaś (red.), *Dialekty polskie. Kompendium internetowe*, http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=start, [dostęp 12.10.2014].

GŁ – http://www.lacko.pl, [dostęp 14.10.2014].

GOD – http://www.ochotnica.pl/pl/12181/0/Polozenie.html, [dostęp 14.10.2014].

Małecki M., 2004a, *Archaizm podhalański (wraz z próbą wyznaczenia granic tego dialektu)* [w:] *Dialekty polskie i słowiańskie*, J. Rusek (red.), Kraków, s. 17–43.

Małecki M., 2004b, *Kilka słów o „Lachach”* [w:] *Dialekty polskie i słowiańskie*, J. Rusek (red.), Kraków, s. 113–115.

Małecki M., Nitsch K., 1930–1934, *Atlas językowy polskiego Podkarpacia (40 notatników z odpowiedziami na pytania kwestionariusza)*, http://rcin.org.pl/dlibra/docmetadata?id=21297&from=pubindex&dirids=24&lp=20, [dostęp 10.10.2014].

Nitsch K., 1955, *Geneza dialektycznego przedłużania szczelinowych typu S w środku niektórych wyrazów polskich*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego” z. 14, s. 122–127.

Pawłowski E., 1955, *Gwara podegrodzka wraz z próbą wyznaczenia południowo--zachodniej granicy gwar sądeckich*, Wrocław.

Sowa F., 2004, *Górale spiscy – Górale podhalańscy, bracia czy kuzyni?* [w:] *Góry i góralszczyzna w dziejach i kulturze pogranicza polsko-słowackiego (Podhale, Spisz, Orawa, Gorce, Pieniny). Literatura i język*, M. Madejowa i K. Sikora (red.), Nowy Targ, s. 266–273.

Truszkowski W., 1992, *Studia socjolingwistyczne z dialektologii rumuńskiej: na materiale wsi Drăgus w Siedmiogrodzie rumuńskim w konfrontacji z polską gwarą wsi Ochotnica Dolna w Gorcach*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Językoznawcze", z. 112, s. 133–165.

Wajda L., 1971, *Górale i Lachy na terenie Limanowszczyzny (Z pogranicza dialektologii i etnografii)*, „Językoznawca", nr 23–24, Lublin, s. 42–53.

ZW – http://www.zwiazek-podhalan.pl/, [dostęp 16.10.2014].

Karolina Wójcik
Uniwersytet Łódzki

http://dx.doi.org/10.18778/8088-034-4.31

O DZIEWIĘTNASTOWIECZNYCH NAZWISKACH W PARAFII LEŹNICA WIELKA (POWIAT ZGIERSKI)

Słowa kluczowe: antroponimia historyczna, klasyfikacja semantyczna, klasyfikacja strukturalna, nazwa osobowa, nazwisko

Współcześnie nazwami osobowymi, które określają człowieka, są imię oraz nazwisko. To właśnie one są oficjalnymi, zatwierdzonymi przez urząd formami nominacji. Ten sposób identyfikowania ludzi jest historycznie późnym zjawiskiem. Powstał w wyniku kilkuwiekowego procesu modyfikacji systemu jednonazwowego (jednoimiennego) w dwunazwowy (dwuimienny) [Rymut 1998, s. 143–145].

Sam termin *nazwisko* w dzisiejszym znaczeniu ukształtował się dość późno, bo dopiero na początku XX wieku. Pojęcie to powstało jednak zdecydowanie wcześniej w świadomości Polaków i w naszej kulturze. Początkowo termin *nazwisko* oznaczał jakąkolwiek nazwę, która odnosiła się do ludzi oraz obiektów geograficznych, przedmiotów, fauny czy flory [Różycka 2003, s. 15]. Przegląd słowników języka polskiego dowodzi, że aż do końca XIX wieku wyraz *nazwisko* nie występował w dzisiejszym znaczeniu. Dopiero w *Słowniku języka polskiego*, tzw. warszawskim (SW), pod red. J. Karłowicza, A. Kryńskiego i W. Niedźwiedzkiego, w tomie II z 1902 roku otrzymujemy informację o dziedzicznym charakterze nazwiska: ‘imię własne wspólne całej rodzinie, które dzieci biorą po ojcu, a żona po mężu’ [Karłowicz i in. 1902].

Celem mojego artykułu jest próba analizy semantycznej i formalnej wybranych nazwisk mieszkańców wywodzących się z parafii Leźnica Wielka, położonej w gminie Parzęczew, w powiecie zgierskim. Zgromadzony materiał pochodzi z II połowy XIX wieku.

Parafia pod wezwaniem św. Jakuba Apostoła w Leźnicy Wielkiej należy obecnie do archidiecezji łódzkiej. Jest jedną z najstarszych organizacji parafialnych na terenie dawnej ziemi łęczyckiej. Jej początki sięgają XIV wieku. Pierwsze wzmianki o parafii w Leźnicy Wielkiej można odnaleźć w łęczyckich księgach sądowych z 1393 roku [Kościół 2013, s. 5].

Prawdopodobnie założycielami parafii byli rycerscy właściciele osady. Ze względu na brak źródeł pisanych trudno jest określić dokładną datę powstania parafii, fundacji i wybudowania kościoła. Leźnica Wielka posiadała wielu właścicieli. Należeli do nich między innymi rodziny z herbu *Jastrzębiec* i *Janina*. Patronat nad kościołem w późniejszym czasie należał jednak do rodziny Leźnickich [Tamże].

Zdecydowana większość wiernych w parafii była i jest pochodzenia chłopskiego. Obecnie wspólnota wiernych obejmuje swoim zasięgiem dwadzieścia jeden wsi, które należą do gmin: Parzęczew, Poddębice, Łęczyca, Wartkowice.

Materiał, w postaci 523 nazwisk, pochodzi z księgi metrykalnej zatytułowanej „Akty urodzonych" z lat 1871–1873, znajdującej się w przyparafialnym archiwum w Leźnicy Wielkiej. Dokument został spisany wyłącznie w języku polskim przez ówczesnego proboszcza, księdza Roberta Kęzickiego. Ogólny stan księgi jest dobry. Stwierdzono niewielki stopień uszkodzenia.

Wszystkie akty urodzenia znajdujące się we wspomnianej księdze zostały zapisane według tej samej formuły. Na początku każdego wpisu widnieje nazwa miejscowości, z której pochodzą rodzice i nowo narodzone dziecko. Wpisy czyniono w obecności dwóch świadków, którymi byli mężczyźni. Spisywano ich wiek, zawód oraz miejsce zamieszkania. Takie same informacje zostały podane również na temat osoby zgłaszającej urodziny dziecka. Podawano także dokładną datę i godzinę stawienia się na plebanii. Uwzględnione zostały również dane na temat kobiety, która urodziła dziecko, czyli jej imię, nazwisko rodowe, wiek oraz stan cywilny. W metryce zostały odnotowane także płeć dziecka, jego imię, które zostało nadane na chrzcie świętym, oraz data i godzina narodzin. Podano również imiona oraz nazwiska chrzestnych. Oto jeden z wpisów:

> *Leźnica Wielka: Działo się w Wsi Leźnicy Wielkiej, dnia dwudziestego czwartego Marca tysiąc osiemset siedemdziesiątego drugiego roku, w godzinie drugiej popłudniu. Stawił się Szczepan Kazmierczak, służący z Wsi Leźnicy Wielkiej, lat trzydzieści mający, w obecności świadków, szymona Saganiaka, lat pięćdzisiąd sześć, również Antoniego Rajskiego, lat czterdzieści sześć mających obydwóch gospodarzy z Wsi Grymalice i ukazał Nam Dziecię płci żeńskiej, urodzone we Wsi Leźnicy Wielkiej Dnia wczorajszego w godzinie Dwunastej w południe z jego małżonki Magdaleny z Słoczyńskich, lat dwadzieścia cztery mającej. Dziecięciu temu Na chrzcie Świętym nabytym w dniu Dzisiejszym nadane zostało imię Maryanna, a rodzicami chrzestnymi byli Walenty Grzelewski i Józefa Jaskulska. Akt ten stawiającemu i świadkom pisać nieumiejącym przeczytany przez Nas przepisany został* (Wpis nr 37, rok 1872).

Antroponimy mieszczące się na kartach księgi metrykalnej zostały zapisane w sposób niekiedy bardzo różnorodny i niekonsekwentny. Oddaje on stan polskiej ortografii II połowy XIX wieku, która nie była jeszcze w pełni znormalizowana [Jodłowski 1979, s. 46–50]. W zapisie nazwisk odnajdujemy:

a) podwójne oznaczanie miękkości spółgłosek, np. *Bańiasiak*, *Beńiak*, *Bońiński*, *Jańiak*, *Jaśińska*, *Koźiarek*, *Szymańiak*, *Wawrzeńiak*, *Zduńiak*;

b) brak znaków diakrytycznych oznaczających miękkość spółgłosek, np. *Cieslak*, *Kałuzny*, *Maslak*, *Razniewska*, *Sliwińska*, *Stanczyk*, *Urbanski*, *Załobny*;

c) różny zapis samogłosek nosowych:
– jako *ą*, *ę*, np. *Dębski*, *Frądczak*, *Pięta*, *Prądzyński*,
– jako *ąn*, np. *Frąntczak*,
– w postaci dwuznaków *om*, *em*, *on*, *en*, np. *Dembicki*, *Dembińska*, *Dombkiewicz*, *Dzienciołowski*, *Frontczak*, *Jendrzejczak*, *Kembski*, *Kendzia*, *Pienta*, *Piontkowski*, *Senczkowski*, *Trembicki*, *Ziombek*;

d) brak konsekwencji w zapisie *ó* i *u*, np. *Gurecki*, *Jakóbowski*, *Krulak*, *Ruzalski*, *Wódarczyk/Wudarczyk.*

W zapisie poszczególnych nazwisk odnajdujemy kilka wariantów ortograficznych, np. *Cieślak* : *Cieslak*, *Kendzia* : *Kędzia*, *Frądczak* : *Frąntczak* : *Frontczak*, *Stanczyk* : *Stańczyk* : *Sztanczyk* : *Sztańczyk*, *Pięta* : *Pienta*.

Analiza i klasyfikacja materiału antroponimicznego jest bardzo ważnym, ale zarazem trudnym zadaniem. Głównym celem jest odkrycie podstawowych procesów, które zachodziły podczas kreacji nazwiska, tzn. jego elementów nazwotwórczych. Bardzo dużą trudność sprawia interpretacja genetyczna nazwisk, ponieważ nie w każdym przypadku można wskazać pełną i właściwą motywację. Odpowiednia klasyfikacja semantyczna sprawia wiele kłopotów, ponieważ propozycji klasyfikacyjnych antroponimów jest wiele. Językoznawcom do tej pory nie udało się stworzyć jednego podziału, który zawierałby wszystkie aspekty procesu tworzenia się nazwiska.

Dokonując analizy nazwisk parafian Leźnicy Wielkiej, wzorowałam się na zmodyfikowanym podziale H. Borka, którego podstawą stała się klasyfikacja S. Rosponda. Stąd w materiale antroponimicznym wyróżniłam nazwiska prymarne (niederywowane) i nazwiska sekundarne (derywowane) [Lech 2004, s. 28].

Bardzo ważnym zjawiskiem w obrębie nazwisk prymarnych jest przeniesienie apelatywów do tej klasy antroponimów [Tamże, s. 29]. Według semantycznej klasyfikacji H. Borka nazwiska przeniesione to dawne apelatywa wskazujące na:

a) wygląd zewnętrzny człowieka, części ciała:
Głyda ← głyda ‘łydka’ (SW)[1]
Pięta ← pięta ‘tylna część stopy, wystająca ku tyłowi’ (SW)

b) zawód stanowisko, funkcję społeczną lub tytuł:
Kmieć ← kmieć ‘włościan, rolnik poddany, siedzący na gruncie pańskim’ (SWil)
Krawczyk ← krawczyk ‘czeladnik albo chłopiec, uczeń terminator krawiecki’ (SW)
Krawiec ← krawiec ‘rzemieślnik robiący ubrania’ (SW)
Manista ← manista ‘Mennonita, wyznawca sekty Menno Simonisa = szynkarz’ (SW)
Marszałek ← marszałek ‘urzędnik mniejszego albo większego znaczenia o obowiązkach gospodarza, kierownika zarządcy, ceremonjarza, zawiadowcy, przełożonego nad wykonawcami, służbą’ (SW)
Nowak ← nowak ‘człowiek początkujący w jakimś zawodzie, nowicjusz’ (SW)
Przybysz ← przybysz ‘ten, co przybył, przychodźca, przychodzień, imigrant, zawitalec’ (SW)
Wojski ← wojski ‘urzędnik, czuwający nad porządkiem i bezpieczeństwem w województwie albo ziemi i zastępujący kasztelana, gdy szlachta wyruszyła na wojnę, opiekujący się jej pozostałemi w domu żonami’ (SW)

c) cechy wewnętrzne człowieka:
Cichy ← cichy ‘małomówny, milczący: cichy jest, który nic nie mówi’ (SW)
Krzykacz ← krzykacz ‘człowiek krzykliwy, ten, co chce krzykiem postawić na swoim’ (SW)

W funkcji nazwisk występują także przeniesione do tej klasy antroponimów:

d) nazwy zwierząt:
Czapla ← czapla ‘ptak’ (SW)
Dzik ← dzik ‘dzika świnia’ (SW)
Kuras ← kuras ‘dobry, tęgi kur’ (SW)
Kuropatwa ← kuropatwa ‘ptak’ (SW)
Motyl ← motyl ‘owad’ (SW)
Mucha ← mucha ‘owad’ (SW)
Perka ← perka ‘flondra, ryba morska’ (SW)
Struś ← struś ‘wielki ptak biegający’ (SW)
Wieczorek ← wieczorek ‘nietoperz’ (SW)

[1] Znaczenia apelatywów, będących podstawą nazwisk, pochodzą ze słowników notujących historyczne słownictwo oraz nazwy własne, co zaznacza się stosownym skrótem bibliograficznym. Definicje zostały podane w zapisie zgodnym z cytowanym słownikiem.

e) nazwy roślin:
Betka ← betka ‘grzyb’ (SGP)
Marchew ← marchew ‘roślina’ (SW)
Maślak ← maślak ‘gatunek grzyba’ (SW)

f) nazwy przedmiotów:
Chaczyk ← haczyk ‘u drzwi’ (SW)
Pakuła ← pakuła ‘krótkie włókna wyczesane z lnu i konopi’ (SGP)
Pałasz ← pałasz ‘broń sieczna i sztychowa nieznacznie zakrzywiona, ostra z jednej, a na końcu z obu stron, rodzaj szabli kord’ (SW)
Szczot ← szczot ‘szczotka’ (SW)

g) nazwy pokarmów:
Krupa ← krupa ‘kasza tatarczana, czyli gryczana’ (SGP)

h) inne:
Budny ← budny ‘powszedni’ (SW)
Gręda ← gręda ‘bieg konia, średni trucht, nieprawidłowy bieg konia’ (SW)
Kujawa ← kujawa ‘miejsce w polu jałowe, nieurodzajne, golizna wśród lasów, wydma’ (SW)
Ryk ← ryk ‘głos ryczącego, ryczenie, ryknięcie’ (SW)
Trzeciak ← trzeciak ‘trzecia część gospodarstwa, dawana dzieciom w posagu’ (SGP)
Zasada ← zasada ‘podstawa, podwalina, grunt, na którym się rzecz jaka opiera (…), który stanowi o jej istocie (…)’ (SW)
Zawierucha ← zawierucha ‘burza z zadymką, kurzawa, zamieć, wichura, zawieja, wieja’ (SW)

Z analizy przedstawionych nazwisk wynika, że największą liczbę spośród nich stanowią przeniesienia nazw zawodów i funkcji społecznych oraz nazw zwierząt. Najmniej nazwisk pochodzi z kolei od nazw wewnętrznych i zewnętrznych cech człowieka oraz nazw pokarmów.

Nazwiska sekundarne powstały na drodze derywacji. Ich cechą charakterystyczną jest posiadanie sufiksów nazwiskotwórczych. Podstawami do powstania nazwisk zaliczonych do tej grupy są zarówno nazwy własne, jak i apelatywa [Gala 1980, s. 45–47].

Od nazw własnych, głównie imion, nazwisk i przezwisk, zostały utworzone nazwiska, które pełniły funkcję patronimiczną lub matronimiczną. Charakteryzują je formanty [Gala, Piotrowicz 2001, s. 38–40]:

a) **-ewicz**//**-owicz**: *Frankiewicz* ← im. Franek (SSNO), *Kilianowicz* ← Kilian (SSNO), *Łukasiewicz* ← Łukasz (SSNO);
b) **-ak**//**-czak**: *Andrzejczak* ← Andrzej (SSNO), *Antczak* ← Antoni (SSNO), *Dominiak* ← Domin, Dominik (SSNO), *Joachimiak* ← Joachim (SSNO), *Do-*

rociak ← Dorot, Dorota (SSNO), *Jóźwiak* ← Józwa (SSNO), *Krulak* ← nz. lub przezw. Król, *Kubiak* ← Kuba (SSNO), *Kuzaniak* ← nz. Kuzan, *Łukasiak* ← Łukasz (SSNO), *Łuczak* ← Łuksza, Łuka (SSNO), *Maciejak* ← Maciej (SSNO), *Olejniczak* ← nz. Olejnik, *Saganiak* ← przezw. Sagan, *Szczepaniak* ← Szczepan (SSNO);

c) **-ik**//**-yk**: *Antosik* ← Antoni (SSNO), *Kmiecik* ← nz. Kmieć, *Mrozik* ← nz. Mróz;
-czyk: *Adamczyk* ← Adam (SSNO), *Janczyk* ← Jan (SSNO), *Florczyk* ← Florian (SSNO), *Mikołajczyk* ← Mikołaj (SSNO).

Nazwy miejscowe stały się główną podstawą do utworzenia nazwisk z formantem **-ski**, **-cki** [Tamże, s. 37], np.: *Andrzejewska* ← Andrzejów (SGKP), *Bogdanska* ← Bogdanów (SGKP), *Borkowska* ← Borki (SGKP), *Dębski* ← Dębsko (SGKP), *Grzybowski* ← Grzybów (SGKP), *Janowski* ← Janów (SGKP), *Masłowski* ← Masłowice (SGKP), *Rubinowska* ← Rubinów (SGKP).

Wśród nich występują także nazwiska, które mogą być prymarnie patronimikami, czyli nazwami utworzonymi na podstawie imienia lub nazwiska ojca. Powstały za pomocą formantu **-cki** [Tamże, s. 37], np. *Janicki* ← Jan (SSNO), *Olejnicki* ← Olejnik.

Drugą dość liczną grupę stanowią nazwiska powstałe od wyrazów pospolitych. Wśród nich wyróżniają się antroponimy utworzone od nazw zawodów i funkcji społecznych pełnionych przez ojców lub matki. Są to także nazwiska o funkcji patronimicznej i matronimicznej [Tamże, s. 39–40] powstałe za pomocą formantów:

a) **-ak:** *Sołtysiak* ← sołtys ‘najniższy urzędnik administracyjny wiejski, przełożony nad jedną z kilku wsi tworzących gminę’ (SW), *Wdowiak* ← wdowa ‘kobieta, którą mąż obumarł’ (SW), *Zduniak* ← zdun ‘rzemieślnik robiący garnki z gliny, garncarz a. stawiający piece’ (SW);

b) **-ek:** *Mielczarek* ← mielcarz ‘ten, co słód robi, słódownik’ (SW), *Smolarek* ← smolarz ‘ten, co wypala czyli pędzi z drzewa smołę i handluje nią, ten, co smaruje smołą’ (SW);

c) **-czyk:** *Ratajczyk* ← rataj ‘kmieć, oracz, rolnik, chłop, wieśniak, nie służący dworowi’ (SW), *Kołodziejczyk* ← kołodziej ‘stelmach, rzemieślnik robiący koła do wozów’ (SW), *Stelmaszczyk* ← stelmach ‘rzemieślnik wyrabiający korpusy, czyli pudła do powozów, bryczek i części drewniane, kołodziej’ (SW).

Tworzące je sufiksy posłużyły do powstania również innych nazwisk od podstaw apelatywnych. W ich kreacji ważną rolę odegrał wykształcony model [Tamże, s. 37–40], według którego powstały takie nazwiska, jak:

a) z formantem **-ak:** *Głydziak* ← głyda ‘łydka’ (SW), *Matczak* ← matka ‘ta, co płód na świat wydała, kobieta jako rodzicielka’ (SW), *Rosiak* ← rosa ‘opar wodny osiadający się w postaci kropel’ (SW);

b) z formantem: **-ek**: *Ziombek* ← ziąb ‘zimne powietrze, zimno przejmujące’ (SW);

c) z formantem: **-ski, -ński//-yński:** *Bagińska* ← bagno ‘gąszcz z wody i ziemi, błoto, trzęsawica, grzęzawica’ (SW), *Cholewiński* ← cholewa ‘szyja buta’ (SW), *Czapliński* ← czapla ‘ptak’ (SW), *Sliwiński* ← śliwa ‘drzewo, krzew z rodziny migdałowatych’ (SW), *Górski* ← góra ‘wysoka wyniosłość ziemi’ (SW), *Rajski* ← raj ‘ogród rozkoszny, w którym Adam i Ewa mieszkali, eden’ (SW);

d) z formantem: **-cki:** *Głowacki* ← głowa ‘najwyższa cz. ciała u człowieka (…)’ (SW).

Przeprowadzona przeze mnie analiza dowiodła, że grupa przeniesień w porównaniu z grupą nazwisk derywowanych jest mniej obszerna. Najwięcej nazwisk pochodzi od nazw zawodów, sprawowanych funkcji oraz nazw zwierząt. Podczas omówienia nazwisk derywowanych przedstawiłam tylko te przyrostki, które pojawiały się najczęściej. Są to takie sufiksy, jak: *-ski//-cki*, *-owicz//-ewicz*, *-ak*, *-ek*, *-ik*, *-czyk*. Niewątpliwie w procesie formowania się nazwisk bardzo istotne okazało się położenie parafii na ziemi łęczyckiej oraz pochodzenie i status społeczny samych parafian. Wpływy te można było dostrzec w etymologii nazw osobowych o charakterze ludowym.

Zaprezentowana próba analizy przykładowo wybranych antroponimów pochodzących z XIX-wiecznych ksiąg metrykalnych przekonuje o potrzebie badań osobowych nazw własnych. Ich interpretacja semantyczna oraz strukturalna pozwala nam formułować wnioski na temat żywotności modeli nazwiskotwórczych, według których powstawały polskie nazwiska.

Wykaz skrótów

NZ. – nazwisko
PRZEZW. – przezwisko
SGP – J. Karłowicz, *Słownik gwar polskich,* 1900–1911, t. 1–6, Kraków.
SSNO – *Słownik staropolskich nazw osobowych*, 1965–1987, pod red. W. Taszyckiego, Wrocław.
SW – J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, 1900–1927, *Słownik języka polskiego*, t. 1–8, Warszawa.

BIBLIOGRAFIA

GALA S., 1980, *Przeniesienia, derywaty, powielenia w antroponimii polskiej*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN", t. XXVI, Łódź.

GALA S., PIOTROWICZ E., 2001, *Nazwiska historyczne piotrkowian*, Łódź.

JODŁOWSKI J., 1979, *Zmiany pisowni polskiej do roku 1918* [w:] *Losy ortografii polskiej*, Warszawa, s. 41– 54.

KARŁOWICZ J., *Słownik gwar polskich*, 1900–1911, t. 1–6, Kraków.

Kościół, 2013, *Kościół parafialny pw. św. Jakuba Apostoła w Leźnicy Wielkiej*, Bydgoszcz, s. 4–5.

LECH D., 2004, *Nazwy osobowe dziewiętnastowiecznych mieszkańców Opola (ze słownikiem etymologicznym nazwisk)*, Opole.

RÓŻYCKA I., 2003, *Kształtowanie się mieszczańskich i chłopskich nazw osobowych na terenie parafii Rzgów i Dłutów w XVII i XVIII wieku*, Łódź.

RYMUT K., 1998, *Nazwiska* [w:] *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*, E. Rzetelska-Feleszko (red.), Warszawa–Kraków, s. 143–160.

Słownik staropolskich nazw osobowych, 1965–1987, pod red. W. Taszyckiego, Wrocław.

KARŁOWICZ J., KRYŃSKI, A., NIEDŹWIEDZKI W., *Słownik języka polskiego*, 1900–1927, Warszawa.

Słownik języka polskiego, 1861, pod red. A. Zdanowicza, t. 1–2, Wilno.

INDEKS SŁÓW KLUCZOWYCH

A

anafora 136
Anders Bodegård 175
antroponimia historyczna 313
autonomia ucznia 84

B

badania korpusowe 48
bieg 209
błędy frazeologiczne 77
błędy gramatyczne 66

C

chrematonim 209
cudzoziemcy 146
Częstochowa 265

Ć

ćwiczenia fonetyczne 20

D

diagnoza 125
dobry 48
drużyna piłkarska 158
dysleksja 125

E

efekt Pollyanny 48
Erasmus+ 170
europejskie akweny morskie 274
ewaluacja 84

F

felieton 240
felietony Stefana Wiecheckiego 286
fonetyka 305
fonodydaktyka 20
frazeologia 77

G

glottodydaktyka 11, 56, 92
gramatyka kognitywna 11
gwara 296, 305

H

Hanna Bakuła 240

I

innowacje frazeologiczne 77
interferencja 66

J

Jan III Sobieski 265
Jasna Góra 265
jezikovna politika 249
jezikovna situacija 249
język angielski 220
język hiszpański 220
język niemiecki 220, 274
język obcy 103, 220
językowy obraz mężczyzny 240
językowy obraz świata 230, 240
językoznawstwo 286
język polski 92, 274
język polski jako obcy 11, 66, 136
język serbski 92
język słoweński 92
język szwedzki 274
język środowiskowy 209
język ukraiński 66

K

Karl Dedecius 175
kategoryzacja 230
klasyfikacja semantyczna 313
klasyfikacja strukturalna 313
konsonantyzm 305
kopie obrazu 265
kultura 175

L

leksyka 56
leksykologia 77
Lublin 146

Ł

Łódź 170

M

metafora 158
metody i techniki nauczania 20
metodyka 48
metonimia 158
miasto 38
mobilność studentów 170
motywacja semantyczna 158
mowa mieszkańców Warszawy 286

N

nauczanie języka polskiego jako obcego 20, 38, 184, 195
nauczanie polskiej kultury 38
nauka czytania 125
nauka pisania 125
nawiązanie 136
nazwa alternatywna 158
nazwa osobowa 313
nazwisko 313
nazwy 230
nazwy mieszkańców 66
neologizmy 115
neologizmy dziecięce 115

O

obraz częstochowski 265
obrazowanie 11
Ochotnica Dolna 305
onomastyka 209

P

paulini 265
pedagogika 125
pielgrzymki 265
piłka nożna 158
podręcznik 184, 195
podręczniki do nauki jpjo 48
polityka językowa 249
polska rodzina 184, 195
polska rzeczywistość 146
polska turystyka 146
polskie imiona i nazwiska 146
polskie realia 195
polskie święta 146
polszczyzna kresowa 296
porównanie 195
portfolio językowe 84

proces nauczania 103
programy edukacyjne 125
przekład literacki (artystyczny) 175
przydomek 158
psychologia 125

R

reportaż podróżniczy 220
reprezentacja narodowa 158
rodzaj męskoosobowy 66
Rozka Štefan 175

S

samoocena 84
skrótowce rzeczownikowe 274
słownictwo 92
słowotwórstwo 56
słowotwórstwo gniazdowe 92
socjolekt 209
spójność 136
stereotypy językowe 230
system językowy 56
sytuacja językowa 249

T

technologie informacyjno-komunikacyjne 103
tekst 136
testy pedagogiczne 125
testy psychologiczne 125
tłumacz 175
transfer 66
treści kulturowe 146
typy frazeologizmów 77

U

Ukraina 249
Ukrajina 249

W

Węgry 265
wiedza naiwna 230
wiek przedszkolny 115
wieloczłonowe wyrażenia rzeczownikowe 274
wizerunek 184, 195
Wojciech Cejrowski 220
wykładniki spójności 136

Z

Zabrzeż 305
zabytki 146
zaimek 136
zestawienia dwóch rzeczowników 274
zły 48
znak 38
znani Polacy 146
zrosty rzeczownikowe 274