

0240/
2012-2

PORADNIK JĘZYKOWY



INDEKS 369616
NAKLAD 500 egz.

WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU
WARSZAWSKIEGO
WARSZAWA 2012

ISSN 0551-5343



2

(691)

KOLEGIUM REDAKCYJNE

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

RADA REDAKCYJNA

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

Recenzent

prof. dr hab. Jerzy Podracki

Redaktor językowy

Anna Stankiewicz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Elwira Wszyńska

Adres redakcji

00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4, tel. 55 31 321

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

Dział Handlowy WUW: tel. (0 48 22) 55 31 333; e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.wuw.pl/ksiegarnia>

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

Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2012

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 6,41. Ark. druk. 6,75. Papier offsetowy 80 g/m²

Druk i oprawa: Zakład Graficzny UW, zam. 306/2012

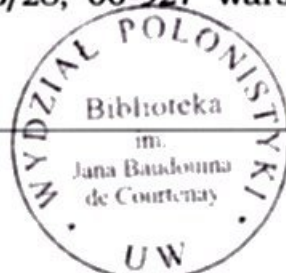
PORADNIK JĘZYKOWY

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILINSKIEGO

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

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

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



W ZESZYCIE

- Język polski jako język obcy i jako język drugi zyskuje na popularności w Unii Europejskiej i w świecie. Powoduje to rozwój kształcenia w zakresie glottodydaktyki polonistycznej, które powinno się opierać na trzech zasadach: waloryzacji metod nauczania; ekonomiczności technik i pomocy dydaktycznych; efektywności wyników.

- W nauczaniu języka polskiego jako obcego bardzo ważne jest wprowadzanie wiedzy o polskim systemie fonetycznym i gramatycznym, w tym szczególnie o podsystemie fleksyjnym. Jedną z metod jest wspomaganie się w dydaktyce etnicznym językiem uczniów (w omówionym wypadku – językiem niemieckim).

- W społeczeństwach wielojęzycznych i wielokulturowych nabywanie przez dzieci znajomości języka etnicznego (rodzimego, pierwszego) i języka państwowego (obcego, drugiego) przebiega inaczej niż w społecznościach monolitycznych pod tymi względami. Bardzo ważne są tu innowacje, które mogą usprawnić dydaktykę obu języków w szkole początkowej (podstawowej).

- Kształcenie językowe w polskiej szkole jest konieczne na wszystkich poziomach nauczania, w tym również w szkole ponadgimnazjalnej (liceum, technikum). Najnowsze badania młodzieży z tych szkół dowodzą bowiem katastrofalnych wręcz braków w tym zakresie oraz stawiają pod znakiem zapytania szkolną praktykę dydaktyczną i obowiązującą podstawę programową.

- Kształtowanie świadomości językowej dziecka dokonuje się zarówno w domu, jak i w przedszkolu i szkole. Z przeprowadzonych badań wynika, że pierwszoklasiści są we właściwym stopniu wyczuleni na kwestie estetyki wypowiedzi, w tym także na czynniki natury emocjonalnej.

Dydaktyka języka polskiego – glottodydaktyka polonistyczna – kształcenie językowe w szkole – język polski jako rodzimy – język polski jako obcy – wielojęzyczność – metodyka nauczania języków

Red.

Handwritten signature or mark at the bottom of the page.



SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Stanisław Dubisz, Beata Katarzyna Jędryka: Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego – opis sytuacji i propozycje dydaktyczne</i>	5
<i>Zygmunt Borowski: Jak uczyć cudzoziemca gramatyki języka polskiego</i>	17
<i>Marta Kotarba-Kańczugowska: Wielojęzyczność w edukacji – na podstawie programów nauczania języków w austriackich przedszkolach i szkołach podstawowych</i>	33
<i>Magdalena Trysińska: Kształcenie językowe w szkole ponadgimnazjalnej – dlaczego jest konieczne?</i>	51
<i>Ewa Kowalewska-Kuczkowska: Świadomość estetyki wypowiedzi u pierwszoklasistów</i>	64

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

<i>Ewa Rudnicka: Something in the a-i-r</i>	74
---	----

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

<i>Elżbieta Awramiuk: Fostering literacies. Teaching and learning in heterogeneous environments [Wspieranie umiejętności. Nauczanie i uczenie się w środowiskach heterogenicznych]. Międzynarodowa konferencja naukowa, Hildesheim 2011</i>	81
<i>Stanisław Drewniak: Dziewierzowa spadli z drabiny, czyli o nazwach naszych krewnych i powinowatych</i>	85

RECENZJE

<i>Małgorzata Pieczara: Maria Wojtak, Głosy z teraźniejszości. O języku współczesnej polskiej prasy, Lublin 2010</i>	89
<i>Magdalena Balcerzak-Szymanek: Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie, red. Kazimierz Ożóg, Rzeszów 2009</i>	93
<i>Anna Maria Konstańczuk-Kosińska: Roman Szul, Język – Naród – Państwo. Język jako zjawisko polityczne, Warszawa 2009</i>	97

BIOGRAMY I WSPOMNIENIA

<i>Marek Cybulski: Profesor Maria Kamińska (29 lipca 1930 – 10 czerwca 2011)</i>	102
<i>Wanda Decyk-Zięba, Barbara Taras: Profesor Barbara Bartnicka (26 sierpnia 1927 – 4 listopada 2011)</i>	105

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Stanisław Dubisz, Beata Katarzyna Jędryka: Teaching teachers of Polish as a foreign language – description of the situation and teaching implications</i>	5
<i>Zygmunt Borowski: How to teach Polish grammar to a foreigner</i>	17
<i>Marta Kotarba-Kańczugowska: Multilingualism in education based on observation of language teaching curricula in Austrian kindergartens and primary schools</i>	33
<i>Magdalena Trysińska: Language teaching in upper-secondary schools – why is it necessary?</i>	51
<i>Ewa Kowalewska-Kuczkowska: The first grade pupils' awareness of utterance aesthetics</i>	64

EXPLANATIONS OF WORDS AND EXPRESSIONS

<i>Ewa Rudnicka: Something in the a-i-r</i>	74
---	----

REPORTS, COMMENTS, POLEMICS

<i>Elżbieta Awramiuk: Fostering literacies. Teaching and learning in heterogeneous environments. International academic conference, Hildesheim 2011</i>	81
<i>Stanisław Drewniak: Dziewierzowa spadli z drabiny [≠ Dziewierzowa fell from the ladder], or on the names of our relatives and kins</i>	85

REVIEWS

<i>Małgorzata Pieczara: Maria Wojtak, Głosy z teraźniejszości. O języku współczesnej polskiej prasy, Lublin 2010</i>	89
<i>Magdalena Balcerzak-Szymanek: Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie, red. Kazimierz Ożóg, Rzeszów 2009</i>	93
<i>Anna Maria Konstańczuk-Kosińska: Roman Szul, Język – Naród – Państwo. Język jako zjawisko polityczne, Warszawa 2009</i>	97

BIOGRAMS AND MEMOIRES

<i>Marek Cybulski: Professor Maria Kamińska (29 July 1930 – 10 June 2011)</i>	102
<i>Wanda Decyk-Zięba, Barbara Taras: Professor Barbara Bartnicka (26 August 1927 – 4 November 2011)</i>	105

Stanisław Dubisz, Beata Katarzyna Jędryka
(Uniwersytet Warszawski)

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – OPIS SYTUACJI I PROPOZYCJE DYDAKTYCZNE

1.

Język polski jako język drugi oraz jako język obcy z roku na rok zyskuje na popularności nie tylko w Unii Europejskiej, ale także poza nią. Przynależność Polski do Unii Europejskiej determinuje stosowanie w glottodydaktyce polskiej norm glottodydaktyki ustalonych przez instytucje europejskie. Wymaga tego pozycja polszczyzny jako jednego z języków unijnych, przepisy prawa polskiego, które zaczynają (choć jeszcze w zbyt małym stopniu) egzekwować certyfikaty znajomości języka polskiego od cudzoziemców podejmujących w Polsce pracę, oraz wzrastająca ranga polszczyzny w regionie Europy Środkowej i Wschodniej (por. Dubisz 2002; Pawłowski 2005). Kursy językowe prowadzone na terenie Polski oraz zajęcia w ośrodkach uniwersyteckich na całym świecie przyciągają coraz liczniejsze grono słuchaczy w różnym wieku, z odmiennymi oczekiwaniami oraz zróżnicowaną motywacją. Wzrost zainteresowania nauką języka polskiego oraz poznaniem naszej kultury narodowej powoduje, że liczba studentów na studiach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej także rośnie. Coraz więcej osób wiąże swoją przyszłość z nauczaniem polszczyzny obcokrajowców. Specjalność glottodydaktyczna na kierunku polonistycznym dostępna jest na wielu wyższych uczelniach w Polsce. Obejmuje ona studia pierwszego oraz drugiego stopnia. Kształcenie w tym zakresie jest także możliwe na studiach podyplomowych.

Programy studiów nie są jednolite w całym kraju. Każda jednostka akademicka, zajmująca się kształceniem nauczycieli języka polskiego jako obcego, samodzielnie konstruuje profil zajęć kursowych dla studentów (por. Miodunka 2010). Jednak oczekiwania przyszłych lektorów języka polskiego są na ogół wszędzie podobne. Ich decyzja uczestnictwa w studiach jest świadomym wyborem. Sporadycznie tylko studentami zostają osoby z przypadku. Zwykle kandydaci na lektorów rzeczywiście chcą uczyć języka polskiego w kraju oraz poza jego granicami. Niektórzy chcieliby także pracować w polskich szkołach, w których język polski nie jest językiem obcym, ale językiem drugim.

Jeśli chodzi o Uniwersytet Warszawski, to wśród słuchaczy studiów podyplomowych na Wydziale Polonistyki, prowadzonych w Instytucie Polonistyki Stosowanej, wbrew oczekiwaniom, nie dominują poloniści, lecz absolwenci neofilologii (anglistyki, germanistyki, romanistyki, iberistyki) oraz – szeroko rzecz ujmując – slawistyki (bohemiści, chorwatyści, sorabiści, rusycyści), a także osoby, które ukończyły studia z zakresu lingwistyki stosowanej. Większość z nich ma już za sobą doświadczenie z zakresu dydaktyki języka obcego, które w dużym stopniu jest pomocne w nabywaniu umiejętności prowadzenia zajęć z języka polskiego jako obcego. Wiedza zdobyta w trakcie wcześniejszych studiów filologicznych lub lingwistycznych wpływa na ich oczekiwania związane z przygotowaniem się do zawodu lektora języka polskiego. Z kolei absolwenci filologii polskiej wykorzystują swoje doświadczenie „słuchacza”, które wynieśli z kursów języków obcych. Pozwala im to na ogląd nauczania polszczyzny z punktu widzenia osoby uczącej się. Dzięki temu mają intuicyjną wiedzę o tym, czego będzie oczekiwał od nich – jako od lektora – ich uczeń w przyszłości.

2.

Lektor języka obcego jest specyficznym rodzajem nauczyciela (w tym także – nauczyciela akademickiego). Oprócz pracy dydaktycznej i pedagogicznej, odgrywa on bowiem rolę swego rodzaju medium pomiędzy światem kultury języka osoby uczącej się (osób uczących się) a światem kultury języka, którego sam naucza. Przede wszystkim jednak, aby osiągnąć sukces zawodowy, lektor musi poprawnie wypełnić role, które mu zostały już przypisane w trakcie rozwoju dydaktyki (Komorowska 2005: 105–106).

Do najważniejszych jego zadań należy przede wszystkim organizacja pracy – warsztatu, od którego w dużej mierze zależy osiągnięcie tego sukcesu. Dodatkowo lektor musi motywować uczących się, a także udzielać im pomocy i wsparcia. W procesie dydaktycznym przyjmuje on funkcję eksperta modelu językowego (który jest przedmiotem nauczania i uczenia się) oraz egzaminatora, który ocenia postępy w nauce uczniów – sprawność i poprawność w posługiwaniu się językiem nabywanym, czyli ich kompetencję komunikacyjną, oraz ich kompetencję socjolingwistyczną, tj. umiejętność komunikowania się w języku nabywanym w zależności od kontekstu sytuacyjnego i ról społecznych. Jednocześnie glottodydaktyk powinien być dobrym obserwatorem i moderatorem, który programuje samodzielne pogłębianie umiejętności językowych swych uczniów zarówno w trakcie cyklu dydaktycznego, jak i w perspektywie dalszego, samodzielnego procesu akwizycji języka w przyszłości.

Oprócz listy zadań, które stoją przed glottodydaktykiem, pojawia się także druga lista – lista oczekiwań ze strony osób uczących się i ich opiekunów oraz ze strony zwierzchników. Każdy z nich oczekuje

od lektora profesjonalizmu, zaangażowania oraz wysokiego poziomu kompetencji językowych (Lipińska 2006: 85–87). Studenci glottodydaktyki polonistycznej zdają sobie sprawę z tego, że nie będzie im łatwo temu wszystkiemu sprostać. Dlatego też, wybierając studia z tego zakresu, zakładają (i słusznie), że powinni otrzymać narzędzia, dzięki którym dobrze będą wykonywać swoją pracę lektora. Sami też są bardzo dobrymi obserwatorami tego, co dzieje się w obszarze glottodydaktyki i potrafią obiektywnie ocenić wiedzę, która jest przekazywana w trakcie studiów.

Instytut Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego od trzech lat prowadzi studia podyplomowe z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. W trakcie trzech edycji studium do pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego (drugiego) przygotowano ponad 200 absolwentów. Uwagi przedstawione w dalszej części tego opracowania są wynikiem ankiet i sondaży przeprowadzonych wśród słuchaczy i absolwentów tych studiów [program studiów przedstawiamy w *Aneksie*].

3.

W pracy nauczyciela języka obcego bardzo ważną rolę odgrywają podręczniki oraz dodatkowe materiały dydaktyczne, niezbędne w procesie kształcenia językowego. Glottodydaktyka polonistyczna jest stosunkowo „młoda” w porównaniu z nauczaniem języków zachodnioeuropejskich, ale istnieje już na tyle długo, żeby podręczniki, słowniki oraz repetytoria gramatyczne i leksykalne były dobrze przygotowane zarówno dla prowadzących, jak i uczących się języka polskiego. *De facto* rozwój glottodydaktyki polonistycznej postępował sukcesywnie w 2. połowie XX wieku (por. Jekiel 1997: 21–25; Dubisz 2006a: 15–18), a szczególnie intensywnie w ostatnim dwudziestolecu (po 1990 r.). Nowym impulsem w tym zakresie stały się procedury certyfikacji języka polskiego jako obcego, uzgodnione z Europejskim Systemem Kształcenia Językowego (por. Komorowska (red. nauk.) 2003; Martyniuk 2005; Miodunka 2005; Lipińska, Seretny 2005). Towarzyszył temu ciągły przyrost liczby podręczników i innych pomocy dydaktycznych (por. Porayski-Pomsta 2006; Dubisz 2006b).

Słuchacze studiów podyplomowych w trakcie zajęć dokładnie zapoznają się z ofertą wydawniczą z zakresu języka polskiego jako obcego. Niektórzy z nich mają doświadczenie w pracy jako lektor języka obcego, także polskiego. Mimo obszernej literatury, wszyscy twierdzą, że nie ma dobrego nowoczesnego podręcznika do nauki naszego języka. Według nich żaden dostępny podręcznik nie jest na tyle dobry, żeby być samodzielny podręcznikiem prowadzącym.

Zdaniem przyszłych lektorów języka polskiego, największą bolączką w zakresie materiałów dydaktycznych jest ich niewystarczająca liczba i niewielka atrakcyjność podręczników, które są dostępne.

Słuchacze zarzucają opracowaniom dydaktycznym szablonowość oraz to, że są one źle wypoziomowane pod względem umiejętności językowych. To, co odstrasza najbardziej zarówno lektorów, jak i uczących się, to przeładowanie wszystkich opracowań informacjami gramatycznymi (choćby posługiwanie się polszczyzną właśnie takiej wiedzy wymaga). Słuchacze studium zauważyli także, że teksty znajdujące się w podręcznikach są mało interesujące pod względem fabularnym i brakuje w nich odniesień do bieżących wydarzeń. Zastrzeżenia budzi również ich szata graficzna, z którą – od dobrej strony – kursanci spotykali się w wydawnictwach dotyczących nauki innych języków obcych. Jak się okazuje, nawet grafika może odstręczać od stosowania danego podręcznika.

Słuchacze podyplomowych studiów glottodydaktycznych zauważyli, że na rynku wydawniczym brakuje dodatkowych zeszytów ćwiczeń, kart pracy, materiałów dydaktycznych, adresowanych do dzieci i młodzieży, oraz podręczników, które obejmowałyby naukę specjalistycznego języka polskiego. Według słuchaczy jest też zbyt mało słowników jednojęzycznych przeznaczonych dla obcokrajowców oraz słowników obrazkowych atrakcyjnych wizualnie. Słusznie studenci odnotowali fakt, że do tej pory nie przygotowano zestawów lektur – tekstów opracowanych glottodydaktycznie, których zadaniem byłoby podniesienie kompetencji z zakresu czytania ze zrozumieniem i zwiększenie znajomości słownictwa.

Nasi słuchacze – w dużej części czynni zawodowo nauczyciele – są rozczarowani niedostatkiem poradników metodycznych, które zawierałyby programy dydaktyczne, rozkład materiału oraz wskazówki dotyczące tego, jak wprowadzać dane zagadnienia, np. z zakresu gramatyki czy leksyki, choć odnotowują tu również przykłady pozytywne (por. np. Dąbrowska, Dobesz, Pasięka 2010). Ich zdaniem, materiały dla nauczycieli języka polskiego jako obcego powinny zawierać ćwiczenia fonetyczne, testy postępów, testy plasujące, dyktanda z uwzględnieniem typowych trudności obcokrajowców, ćwiczenia do kopiowania oraz gry językowe. Warto pomyśleć nad dobrymi tabelami, które w przejrzysty sposób pokazywałyby zawiłości polskiej fleksji.

Osoby, które w przyszłości zamierzają pracować jako lektorzy języka polskiego jako obcego, odnotowały także niedociągnięcia w zakresie obudowy multimedialnej kursów. Według ich opinii powinny być powszechnie dostępne, profesjonalnie opracowane, specjalne krótkie filmy, wspomagające nauczanie polszczyzny, oraz obszerna audioteka, która byłaby uzupełnieniem nagrań dołączanych do podręczników. Powinna ona zawierać także ćwiczenia fonetyczne, ponieważ takich zadań brakuje nauczycielom. Są one również konieczne w trakcie samodzielnej nauki, kiedy kontakt z lektorem jest ograniczony.

Multimedia w dydaktyce odgrywają ważną rolę. Słuchacze naszego studium uważają, że Internet nadal nie jest we właściwym stopniu

spożytkowywany w nauczaniu języka polskiego jako obcego, chociaż niejednokrotnie postulowano już stosowanie tego typu narzędzi dydaktycznych (por. Mazur 2002). Za mało jest kursów on-line, stron przeznaczonych dla obcokrajowców, które zawierałyby informacje kulturowe o Polsce i po polsku, oraz stron zróżnicowanych pod względem znajomości polszczyzny z bogatym zasobem ćwiczeń interaktywnych.

W trakcie studiów przyszli lektorzy deklarują, że na pewno w swojej pracy będą samodzielnie przygotowywać materiały na zajęcia. Uzasadniają to w różny sposób, ale jako główną przyczynę wymieniają „konieczność”, ponieważ – według nich – dostępne opracowania są niewystarczające. Ich zdaniem, własne materiały są wyrazem indywidualnego podejścia do ucznia i dostosowania się do jego potrzeb – stylu nauki, rodzaju pamięci oraz języka ojczystego. Niektórzy zwracają uwagę na to, że ćwiczenia samodzielnie przygotowane podnoszą atrakcyjność zajęć i jednocześnie są ułatwieniem dla prowadzącego. Czasami przygotowanie własnych materiałów zajmuje mniej czasu, niż przygotowanie ich kompilacji na podstawie dostępnych książek. Ponadto przyszli lektorzy kierują się względami ekonomicznymi. Materiały dostępne na rynku nie są tanie. Ich wysoka cena niejednokrotnie uniemożliwia nauczycielowi zgromadzenie własnej biblioteki glottodydaktycznej. Nie do każdej pozycji można dotrzeć w bibliotece publicznej czy – nawet – uniwersyteckiej. Dlatego stawiają na swoją kreatywność.

W nauczaniu każdego języka obcego, oprócz chęci uczącego się, bardzo ważna jest metoda, którą wybiera lektor. Słuchacze naszego studium uważają, że nie ma jedynej najskuteczniejszej metody. Ich zdaniem sukces dydaktyczny powinno zapewnić podejście eklektyczne. Kładą nacisk przede wszystkim na komunikację oraz aktywizację. Zdają sobie sprawę z tego, że nauczanie się języka polskiego nie jest zadaniem łatwym, szczególnie jeśli chodzi o system gramatyczny, dlatego też wychodzą z założenia, że trzeba sięgać także po metody audiowizualną, audiolingwalną oraz gramatyczno-translacyjną. Podkreślają również, że dobrym sposobem na osiągnięcie sukcesu dydaktycznego jest dostosowanie tematyki zajęć do zainteresowań studenta.

W przeszłości chcieliby pracować przede wszystkim metodami opierającymi się na kontakcie bezpośrednim, stosując metody aktywizujące uczniów. Według słuchaczy naszych studiów największym problemem, który demotywuje osoby uczące się polszczyzny, jest jej system gramatyczny. W trakcie wspólnych dyskusji na zajęciach oraz w ankietach wskazywali oni, że należałoby na potrzeby dydaktyki języka polskiego jako obcego wypracować metodę, która w „bezbolesny sposób” wprowadzałaby zagadnienia polskiej fleksji, składni czy słowotwórstwa. Nasi studenci deklarują, że w swej przyszłej praktyce glottodydaktycznej, jako narzędzia pomocniczego, będą używali języka angielskiego lub języków rodzimych osób uczących się polszczyzny.

Nauczanie języka obcego nie jest łatwym zadaniem, z czego zdają sobie sprawę osoby kształcące się w tym kierunku i mają one swoje obawy. Spodziewają się na początku swojej pracy trudności. Przede wszystkim wydaje im się, że poważnym problemem będzie określenie właściwego stopnia znajomości języka uczniów, którzy będą zgłaszali się na kursy poziomu zaawansowanego. Obawiają się także nauczania w grupie, ponieważ uważają, że zajęcia z dydaktyki języka polskiego jako obcego powinny być głównie lekcjami indywidualnymi.

Ponieważ zajęcia z glottodydaktyki polonistycznej stanowią zderzenie minimum dwóch kultur, to przyszli lektorzy mają pewne obawy i w tym zakresie. Zdają sobie sprawę z tego, że problemy natury kulturowej będą pojawiać się w najmniej spodziewanych momentach. Przykładowo, od Azjatów można oczekiwać, że będą mieli problemy z wystąpieniami publicznymi; po uczniach z krajów arabskich można się spodziewać niesubordynacji i nieprzestrzegania ram czasowych. Dobór tematów zajęć również może przysparzać trudności, ponieważ niektóre zagadnienia są tematami tabu, np. relacje rodzinne czy społeczne. Istotną kwestią jest religia, na której tle może dochodzić do konfliktów wewnątrz grupy.

4.

Doświadczenia, dotyczące glottodydaktyki polonistycznej, skonfrontowane z wiedzą na temat wydawnictw dydaktycznych i metod nauczania, w zestawieniu z postulatami, opiniami i poglądami, wyrażanymi przez naszych słuchaczy studiów podyplomowych, którzy – co należy podkreślić – są osobami czynnymi zawodowo, pozwalają na sformułowanie kilku wniosków.

1) Kształcenie przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego musi obejmować z jednej strony wiedzę teoretyczną z zakresu lingwistyki (w tym stosowanej), kulturologii i dydaktyki (w tym metodyki nauczania), z drugiej zaś cykl zajęć praktycznych, kształcących umiejętności dydaktyczne i pedagogiczne, które w przyszłości pozwolą im prowadzić nauczanie w sposób efektywny i atrakcyjny.

2) Program ten powinien obejmować różne warianty glottodydaktyczne, np. nauczanie za granicą i w kraju, grupowe i indywidualne, z zastosowaniem języków obcych lub wyłącznie po polsku, z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych tradycyjnych (graficzno-słuchowych) i zastosowaniem pomocy multimedialnych/elektronicznych, język polski jako obcy – język polski jako drugi. Niezbędnym składnikiem jest tu dobra znajomość wszystkich typów wydawnictw i pomocy dydaktycznych z zakresu glottodydaktyki polonistycznej (tradycyjnych i nowoczesnych).

3) W trakcie cyklu dydaktycznego słuchacze powinni nabyć umiejętności samodzielnego przygotowania zestawów ćwiczeniowych dla różnych poziomów nauczania języka polskiego jako obcego (bądź dru-

giego), obejmujących zagadnienia wymowy (fonetyki i prozodii), gramatyki, leksyki z podstawowymi elementami stylistyki. Niezbędne jest uwzględnienie w tych zestawach elementów audiowizualnych (film, telewizja, radio), korzystanie z audiobooków, rejestrowanie tekstów odpowiednich dla właściwych poziomów nauczania.

4) Zakres umiejętności powinien obejmować posługiwanie się nowoczesnymi narzędziami, środkami multimedialnymi i elektronicznymi (np. programy służące do montowania krótkich programów radiowych lub filmów dla potrzeb dydaktycznych); potrzebne są także podstawy prawa, określającego zasady korzystania z własności intelektualnej (prawo autorskie).

5) Podstawową wartością i celem tego profilu kształcenia jest sprawność dydaktyczna, która opiera się na trzech zasadach: a) walooryzacji metod nauczania, b) ekonomiczności technik i pomocy dydaktycznych, c) efektywności rezultatów. Wynikają one z zapotrzebowania słuchaczy tych studiów podyplomowych, którzy (mając już określone kwalifikacje zawodowe) odbywają je ze względów praktycznych, kierując się tymi właśnie przesłankami.

Literatura

- A. Dąbrowska, U. Dobesz, M. Pasięka, 2010, *Co warto wiedzieć. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- S. Dubisz, 2002, *Rozwój języka polskiego a integracja europejska*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 3–10.
- S. Dubisz, 2006a, *Do czego glottodydaktyka jest potrzebna? Tytułem wprowadzenia – na 50-lecie „Polonicum”*, [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum”*, Warszawa, s. 15–18.
- S. Dubisz, 2006b, *Język polski: dydaktyka – glottodydaktyka – polityka językowa*, [w:] A. Duszak, E. Gajek, U. Okulska (red.), *Korpusy w angielsko-polskim językoznawstwie kontrastywnym. Teoria i praktyka*, Kraków, s. 57–73.
- W. Jekiel, 1997, *Czterdzieści lat kursów języka polskiego dla cudzoziemców na Uniwersytecie Warszawskim*, [w:] B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa, 14–16 września 1995 r.*, Warszawa, s. 21–25.
- H. Komorowska, 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- H. Komorowska (red. nauk.), 2003, Rada Europy. Komisja Polityki Językowej, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- E. Lipińska, 2006, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 79–98.

- E. Lipińska, A. Seretny, 2005, *Od „z” do „a” – czyli od certyfikacji do programów nauczania*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa, s. 31–41.
- W. Martyniuk, 2005, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w kontekście europejskiej polityki językowej*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej...*, Warszawa, s. 42–49.
- J. Mazur, 2002, *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie. Zagrożenia i szanse*, „Świat Polonii” – http://www.wspolnotapolska.org.pl/index.php?id=o_IV_for4.
- W. Miodunka, 2005, *Wartości języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy. Uwagi na marginesie certyfikacji języka polskiego jako obcego*, [w:] P. Garncarek (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej...*, Warszawa, s. 50–57.
- W. Miodunka, 2010, *Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „Lingwistyka stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik”, t. 3, s. 87–97.
- A. Pawłowski, 2005, *Język polski w Unii Europejskiej: szanse i zagrożenia*, „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 3–27.
- J. Porayski-Pomsta, 2006, *Podręczniki do nauki języka polskiego opracowane w „Polonicum”. Próba oceny glottodydaktycznej*, [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasek (red.), *Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum”*, Warszawa, s. 217–228.

Podręczniki stanowiące podstawę analizy

- A. Burkat, A. Jasińska, 2007, *Hurra!!! Po polsku*, 2, Kraków, „Prolog” – Szkoła Języków Obcych.
- A. Burkat, A. Jasińska, M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, 2009, *Hurra!!! Po polsku*, 3, Kraków, „Prolog” – Szkoła Języków Obcych.
- A. Janowska, M. Pastuchowa, 2007, *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, 2006, *Hurra!!! Po polsku*, 1, Kraków, „Prolog” – Szkoła Języków Obcych.
- B. Morcinek, A. Madeja, 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- M. Szalc-Mays, 2004, *Nowe słowa – stare rzeczy*, Kraków, Universitas.

ANEKS

Instytut Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Podyplomowe Studium Filologii Polskiej

Program modułu: *Dydaktyka języka polskiego jako obcego*

Dwa semestry zajęć obejmują:

- 36 godzin wykładów;
- 36 godzin konwersatoriów;
- 48 godzin warsztatów;
- 30 godzin praktyk.

Osoby prowadzące zajęcia:

prof. dr hab. Stanisław Dubisz – podstawy lingwistyki stosowanej

prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta – wprowadzenie do dwujęzyczności; język polski jako drugi

prof. dr hab. Elżbieta Sękowska – język polski w świecie

dr Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska – gramatyka funkcjonalna języka polskiego

dr Beata Katarzyna Jędryka – język polski do celów zawodowych; swoistość nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego dzieci; warsztat dydaktyczno-metodyczny

dr Piotr Kajak – testowanie znajomości języka polskiego jako obcego

dr Ewelina Kwapien – edukacja multimedialna

mgr Marta Skura – elementy pedagogiki międzykulturowej

mgr Maciej Ejsmond-Mechowski – współczesne tendencje w nauczaniu języków obcych z elementami europejskiej polityki językowej

Opis problematyki zajęć

Wykłady

Język polski w świecie

Podczas zajęć słuchacze poznają historię polskiej emigracji, jej przyczyny oraz kierunki. Omawiane są zagadnienia związane z największymi skupiskami Polonii na wszystkich kontynentach. Przedstawiany jest status języka polskiego poza granicami kraju oraz metody jego badania. Na podstawie wybranych przykładów prezentowana jest specyfika oświaty polonijnej (szkoły polskie oraz szkoły polonijne). Słuchacze zapoznają się z dorobkiem polskiej kultury poza granicami kraju. Rozważana jest przyszłość języka polskiego w Unii Europejskiej.

Podstawy lingwistyki stosowanej

Na wykładzie omawiane są zagadnienia związane z miejscem lingwistyki stosowanej w obrębie językoznawstwa. Słuchacze poznają historię lingwistyki stosowanej w świecie i w Polsce oraz podstawowe dyscypliny z jej zakresu. Są przedstawione charakterystyczne cechy glottodydaktyki i glottodydakty-

ki polonistycznej (zadania, cele, metody) oraz ich podstawy (socjo-, psycho-, pragma- i etnolingwistyczne).

Współczesne tendencje w nauczaniu języków obcych z elementami europejskiej polityki językowej

Podczas wykładu są omawiane metody oraz koncepcje nauczania języków obcych. Słuchacze zapoznają się z historią europejskiej myśli glottodydaktycznej oraz podstawowymi założeniami europejskiej polityki językowej. Jest przedstawiony europejski system opisu kształcenia językowego oraz profil kształcenia nauczycieli języków obcych, a także polska polityka językowa na tle rozwiązań europejskich.

Wprowadzenie do dwujęzyczności

W trakcie wykładów zostaje omówione zagadnienie dwujęzyczności oraz jej rodzaje. Słuchacze poznają różnice pomiędzy dwujęzycznością dzieci i osób dorosłych. Przedstawiony jest opis działania dwujęzycznego umysłu. Prezentowane są także zagadnienia problemów społecznych związanych z bilingwizmem.

Język polski jako drugi

Słuchacze zapoznają się z różnicowaniem pojęć języka ojczystego, języka drugiego oraz języka obcego. Przedstawiane są teorie dotyczące nabywania języka drugiego oraz jego rozwoju na tle języka ojczystego. Omawiany jest wpływ struktur języka pierwszego na rozwój języka drugiego oraz skuteczność funkcjonowania w języku drugim (studiowanie, czytanie, pisanie). Prezentowane są także uwarunkowania kulturowe związane z językiem polskim jako drugim.

Konwersatoria

Język polski do celów zawodowych

W trakcie zajęć słuchacze zapoznają się ze specyfiką nauczania języków specjalistycznych, wprowadzaniem ich elementów w trakcie kursu ogólnego języka polskiego jako obcego. Zapoznają się z tym, jak należy dobierać materiały dydaktyczne i przygotowywać programy kursów dla wybranych grup zawodowych. Dokonany jest szczegółowy przegląd materiałów dydaktycznych dostępnych na rynku. Przedstawiane są najczęstsze problemy związane z dydaktyką języków specjalistycznych.

Swoistość nauczania języka polskiego jako drugiego/obcego dzieci

Podczas spotkań słuchacze zapoznają się z metodami nauczania języka polskiego jako obcego / języka polskiego jako drugiego dzieci oraz materiałami dydaktycznymi dostępnymi na rynku wydawniczym. Są przedstawiane programy dydaktyczne do nauki języka polskiego jako drugiego, stosowane poza granicami kraju w szkołach polskich oraz w szkołach polonijnych. Omawiane są źródła, z których można korzystać podczas przygotowywania zajęć.

Elementy pedagogiki kulturowej

Podkreślane od lat znaczenie rozwijania kompetencji kulturowych w procesie nauczania języków obcych doprowadziło do powstania nowej subdyscypliny glottodydaktycznej zwanej glottopedagogiką międzykulturową. Pole jej dociekań badawczych obejmuje zagadnienia związane z rozwijaniem szeroko pojętej kompetencji międzykulturowej uczących się i nauczających. Celem zajęć jest ukazanie sposobów włączenia elementów komunikacji międzykulturowej w proces kształcenia językowego. Na szczególną tematykę zajęć składają się następujące zagadnienia: glottopedagogika międzykulturowa jako subdyscyplina glottodydaktyczna; pojęcie kompetencji kulturowej i międzykulturowej; podejście międzykulturowe w nauczaniu języków obcych, dydaktyka i metodyka nauczania kultury; warsztaty międzykulturowe.

Testowanie znajomości języka polskiego jako obcego

Słuchacze zapoznają się z formami testowania znajomości języka obcego na różnych poziomach oraz z testami sprawdzającymi postępy. Przedstawiana jest certyfikacja języka polskiego jako obcego, jej system, wymogi oraz przykładowe testy.

Edukacja multimedialna

Podczas zajęć studenci zapoznają się z narzędziami oraz oprogramowaniem komputerowym, które można wykorzystywać w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Zapoznają się także z zasobami internetowymi oraz platformami językowymi przydatnymi w procesie dydaktycznym. Omawiane są również zagadnienia związane z nauczaniem na odległość.

Warsztaty

Warsztaty dydaktyczno-metodyczne

Na zajęciach studenci zapoznają się z dostępnymi materiałami z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Prezentowane są metody oraz techniki nauczania języka polskiego jako obcego. Omawiane są programy nauczania oraz wymagania językowe właściwe poszczególnym poziomom nauczania. Studenci samodzielnie przygotowują zadania językowe oraz gry, które w przyszłości mogą wykorzystywać w swojej pracy lektora. Sami też przygotowują programy dydaktyczne.

Praktyki

Praktyki dydaktyczne

Zajęcia te obejmują hospitacje oraz samodzielne prowadzenie zajęć lektorskich z dziećmi, młodzieżą oraz dorosłymi.

Teaching teachers of Polish as a foreign language – description of the situation and teaching implications

Summary

Polish as a foreign language and as the second language has been gaining popularity in the European Union and beyond. This involves increased interest in the Polish language teaching in nearly all Polish academic institutions. The diversity of educational curricula, handbooks and other teaching resources encourages to reflect on the specificity of the role of the teacher of Polish as a foreign language and teaching methods. The major value and aim of this education profile should be the teaching efficiency based on the following three principles: a) valorisation of teaching methods, b) economy of teaching techniques and resources, c) effectiveness of results.

Trans. M. Czarnecka

Zygmunt Borowski¹
(Lidzbark Welski)

JAK UCZYĆ CUDZOZIEMCA GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Niniejszy artykuł stanowi przyczynek do nauczania języka polskiego jako *języka obcego*. Podjąłem się uczyć języka polskiego pewnego Szwajcara, który jest kompetentnym użytkownikiem języka niemieckiego (*deutscher Muttersprachler*). Przygotowałem więc materiał dydaktyczny dla osób uczących się języka polskiego, który ogranicza się na poziomie podstawowym nauczania/uczenia się do minimum zasad wymowy i gramatyki z zakresu fleksji – deklinacje rzeczowników i koniugacje czasowników – i może stworzyć podstawy do dalszej nauki². Dobór materiału leksykalnego ma również charakter wybiórczy (słownictwo podstawowe) i jest podporządkowany regularnym wzorcom (dostosowanym na danym etapie nauczania i znacznie odbiegającym od typów opracowanych przez językoznawców), poprzez które uczący się języka polskiego będzie mógł utworzyć w miarę poprawne formy gramatyczne (fleksyjne) od innych rzeczowników i czasowników o podobnej budowie. Artykuł jest adresowany głównie do odbiorcy niemieckojęzycznego, dlatego podaję wszelkie terminy i ich skróty oraz wskazówki w obu językach, i ma służyć mu jako podręczna pomoc dydaktyczna w nabywaniu wiedzy i utrwalaniu sprawności językowych oraz w korzystaniu ze słownika języka polskiego, chociaż nadzór dydaktyczny lektora języka polskiego będzie nieodzowny.

¹ Autor jest tłumaczem przysięgłym.

² Uproszczona wymowa języka polskiego została opracowana na podstawie: R. Laskowski, *Polnische Grammatik*, Warszawa: Wiedza Powszechna VEB Verlag Enzyklopädie 1972, s. 9–18, natomiast materiał gramatyczny na podstawie: R. Grzegorzczakowa, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Warszawa: PWN 1984. Materiał leksykalny został zweryfikowany w: M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I–III, Warszawa: PWN 1979.



I. WYMOWA WYRAZÓW POLSKICH

(Quasi-Entsprechungen für den deutschen Muttersprachler)

Die Laute, die in den beiden Sprachen vorkommen, werden nicht genannt.

1. Konsonanten:

ch/h (im Anlaut) – ähnlich wie der deutsche Ach-Laut: [rauchen], z.B. **chleb** (das Brot), **herbata** (der Tee);

dź (siehe auch **cz**) – wie: das **Judo**, z.B. **dźudo**, **dźokej** (der **Jockey**), **dźungla** (die **Dschungel**);

ś/ź/ć/dź – ähnlich wie der deutsche Ich-Laut: [die Kirche], z.B. **środa** (der Mittwoch), **źrebak** (das Fohlen), **ćma** (der Nachtfalter), **miedź** → **mieć** (der Kupfer);
– die Varianten der o.g. Konsonanten als die Erweichung von harten Konsonanten (*die Palatalisierung*) durch das **i**, z.B. **n** > **ni** [ń] und **d** > **dzi** [dź], weiter unten der Konsonantenwechsel genannt, u.a.:

s > **si** [ś] ähnlich wie oben: **środa**;

z > **zi** [z'] ähnlich wie: **siegen**;

z > **zi** [ź] ähnlich wie: z.B. **zima** (der Winter);

c > **ci** [c'] ähnlich wie: die **Ziege**;

c > **ci** [ć] ähnlich wie: z.B. **cichy** (still);

Anm.: Im Deutschen gibt es außer dem Ich-Laut keine palatalen (weichen) Konsonanten.

ł wie **u** – wie: das **Auto**, z.B. **ławka** (die Bank);

ź/rz wie **g** – wie: die **Garage**, z.B. **żyto** (der Roggen), **rzeka** (der Fluss);

c/dz wie **z/tz** – wie: **zeigen**, z.B. **cena** (der Preis), **dzban** (der Krug);

cz wie **tsch** – wie: **Deutsch**, z.B. **czas** (die Zeit);

z wie **s** – wie: **sagen** (im Anlaut des Wortes), z.B. **zakup** (der Einkauf);

sz wie **sch** – wie: **schreiben**, z.B. **szyba** (die Scheibe);

szt wie **st** – wie: **stehen**, z.B. **szturm** (der Sturm);

szp wie **sp** – wie: **springen**, z.B. **szpic** (die Spitze).

Anm.: Doppelte Konsonanten werden im Polnischen getrennt (als zwei Konsonanten) ausgesprochen, z.B. **Anna** [anna].

2. Vokale: Die im Deutschen nicht vorkommenden Vokale:

ę wie **en** z.B. **ręka** [renka] (die Hand);

ą wie **om** z.B. **wątroba** [wontroba] (die Leber);

ó wie **u** z.B. **rów** [ruf] (der Graben).

Anm.: Es gibt keine kurzen und langen Vokale im Polnischen.

II. MODELE (TYPY) DEKLINACYJNE POLSKICH RZECZOWNIKÓW

(Ausgewählte Musterbeispiele – die Deklinationen der polnischen Substantive)

Substantive werden im Polnischen (ähnlich wie im Deutschen) nach Kasus und Numerus gebeugt. *Wybrane odmiany rzeczowników przez przypadki i liczby*. Im Polnischen gibt es sechs Kasus (außer Wołacz [Vokativ]):

Name des Kasus	Auf welche Frage antwortet der Kasus
Mianownik (Nominativ/Nom.) – M.	Kto? Co? (Wer? Was?)
Dopełniacz (Genitiv/Gen.) – D.	Kogo? Czego? (Wessen?)
Celownik (Dativ/Dat.) – C.	Komu? Czemu? (Wem?)
Biernik (Akkusativ/Akk.) – B.	Kogo? Co? (Wen? Was?)
Narzędnik (Instrumental/Instr.) – N.	Kim? Czym? (Mit wem? Womit?)
Miejscownik (Lokativ/Lok.) – Ms.	O kim? O czym? (Über wen? Worüber?)

Allgemeines für den deutschen Muttersprachler:

Das Substantiv kann im Polnischen und Deutschen männlichen (m.), weiblichen (f.) oder sächlichen (n.) Geschlechts sein. Das Genus (das grammatische Geschlecht) von Substantiven wird nicht durch das natürliche Geschlecht bestimmt, sondern die Genuszugehörigkeit ist gewöhnlich semantisch unmotiviert (*das Heft, obraz*), bzw. durch den Wortbildungstyp (*das Mädchen, talerz*) festgelegt und stimmt oft in den beiden Sprachen nicht überein. Die Übereinstimmung erfolgt lediglich im Bereich des natürlichen Geschlechts, z.B. *ojciec* [der Vater], *matka* [die Mutter], *dziecko* [das Kind] etc. Das Geschlecht ist im Polnischen nicht formal gekennzeichnet, weil es keinen bestimmten und unbestimmten Artikel im Singular [Sg./lp] und Plural [Pl./lm] gibt.

Formenbildung (Tworzenie form przypadków):

Für die Deklinationen (Typen) der Kasusbildung wählen wir Substantive, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Formenbildung und die Häufigkeit des Gebrauchs berücksichtigen. Die Wahl der jeweils potentialen Kasusendungen hängt sowohl vom grammatischen Geschlecht des Substantivs und von der Form des Nom. Sg. ab, als auch vom Stammlaut.

Wybór końcówek zależy nie tylko od rodzaju gramatycznego rzeczownika i formy w M. lp: rzeczowniki r. męskiego zakończone na spółgłoski bez końcówek

rodzaju gramatycznego (temat = podstawa), lecz także od tematu rzeczowników zakończonego na spółgłoski z końcówkami rodzaju gramatycznego w M. lp: r. żeński na **-a** i r. nijaki na **-o/e** (temat nie równa się podstawie). <**das Basis-/Stammwort** wyraz podstawowy/podstawa evtl. **der Wortstamm** [kurz: **Stamm** als bedeutungstragender Teil des Basiswortes] lub jego część temat wyrazu + **Flexionsendungen** końcówki fleksyjne>

**GRUNDTYP
(I)**

– Das Basiswort (oder dessen Teil) als der Stamm bleibt in der Regel bei der Beugung in allen Kasus Sg. und Pl. unverändert.

Rzeczowniki niezmiennotematowe + końcówki fleksyjne.

**SONDERTYPEN
(II, III)**

– Im Stamm kommen die morphologisch bedingten Lautveränderungen vor. Aus der Kombination von o.g. Merkmalen ergeben sich diverse Deklinationstypen.

Rzeczowniki zmiennotematowe (incl. wymiany głoskowe) + końcówki fleksyjne.

Die Lautveränderungen, die im Stamm durch Flexionsendungen hervorgerufen werden. *Morfologiczne wymiany głoskowe wywoływane przez końcówkę -e w temacie rzeczowników:*

– Erweichung von harten Konsonanten *zmiękczenie spółgłosek* durch das **i** nach den Konsonanten **p > pi**, **m > mi**, **n > ni**, **b > bi**, **s > si**, **w > wi**, **f > fi** und dann **(s)t > (ś)ci**, **d > dzi**, **r > rz**, **k > c**, **ł > l**, **g > dz** vor der **e**-Endung im Stammauslaut *zakończenie tematu*, weiter der Konsonantenwechsel *wymiany spółgłoskowe* genannt. Die Umbildungen **k > ki** und **g > gi** (?) sind phonetisch bedingt;

– Vokalwechsel *wymiany samogłoskowe*: **ą > e**, **ó > o**, **a > e**, **ó/o > e**, evtl. Schwund *zanik* oder Einschub *wtrącenie* des **e** innerhalb des Stammes.

Rodzaj męski – m

(Männliches Geschlecht – m.)

Männliche Substantive lauten in der Regel im Nom. Sg. / **M. lp** auf Konsonanten o h n e Endung des grammatischen Geschlechts aus. Der Stamm **gleich** dem Basiswort. Bemerkenswert ist die kategoriale Teilung der Substantive *podział semantyczny* in: belebt *żywozny/żyw.* (personal *osobowy/os.* und animal *zwierzę*) und unbelebt *nieżywozny/nieżyw.*, oder unpersonal (animal/unbelebt *nieosobowy/nieos.*). Animale (belebte) Substantive im Singular neigen zu den unpersonalen (unbelebten) im Plural. (Vgl. *Kasusendungen: Akk. Sg und Pl. / Biernik lp und lm*).

Typ I Das Basiswort im Auslaut auf: **-l, -g, -rz (ź), -dz (c)**

Keine Stammveränderung (incl. phonetische Umbildung **k > ki** und **g > gi** (?) im Instr. Sg. / **N. lp**).

Liczba pojedyncza – lp (Singular)					
Kasus	belebt żyw. [personal/animal] (Biernik = Dopelniacz)		Potentiale Endungen	unbelebt nieżyw. (Biernik = Mianownik)	
M.	nauczyciel	jeź	[Zero]	garaż	dach
D.	nauczyciel-a	jeź-a	[-a*, -u]	garaż-u	dach-u
C.	nauczyciel-owi	jeź-owi	[-owi]	garaż-owi	dach-owi
B. [wie D.]	nauczyciela	jeża		[wie M.] garaż	dach
N.	nauczyciel-em	jeź-em	[-em, -iem (?)]	garaż-em	dach-em
Ms.	(o) nauczyciel-u	jeź-u	[-u]	(o) garaż-u	dach-u
Ebenso: <i>Rzeczowniki oznaczające zwierzęta/ zw. (animal) odmieniają się w lm jak nieosobowe r. m we wszystkich typach. (B. = M.)</i>	lekarz żołnierz kowal przyjaciel drwal król wiedz syn mistrz lekarz malarz		N. neutrale Endung <i>für männliches und sächliches Geschlecht Sg. Powszechna końcówka dla r. męskiego i nijakiego lp. Zmiana fonet. k > ki, g > gi (?)</i>	hotel plac piec* kloc* pał*	dom gmach park (?) kiosk (?) kask (?) dźwig (?)

Liczba mnoga – lm (Plural)					
Kasus	personal os. (B.=D.)		Potentiale Endungen	unpersonal (B.=M.) nieos. [animal/unbelebt]	
M.	nauczyciel-e	król-owie	[-e, -owie, -y, -i]	jeź-e	dach-y
D.	nauczyciel-i	król-ów	[i, -y, -ów]	hotel-e	
	lekarz-y			jeź-y	dach-ów
C.	nauczyciel-om	król-om	[-om]	hotel-i <i>oder</i>	hotel-ów
B. [wie D.]	nauczycieli	królów		jeź-om	hotel-om
N.	nauczyciel-ami	król-ami	[-ami]	[wie M.] jeże	dachy
Ms.	(o) nauczyciel-ach	król-ach	[-ach]	jeź-ami	dach-ami
				jeź-ach	dach-ach

Ebenso:	mściciel/e kował/e wielbiciel/e żołnierz/e	C.N.Ms. neutrale Endungen für alle Geschlechter Pl. (wszystkie rodz.)	bagaż/e nietoperz/e garaż/e pal/e talerz/e	gmach/y dom/y kiosk/i pociąg/i
als Sammelname (zbiornowość)	widz/owie mistrz/owie syn/owie			

Typ II Das Basiswort im Auslaut auf: -r, -(s)t, -d

Der Konsonantenwechsel {**r** > **rz**, (**s**)**t** > (**ś**)**ci**, **d** > **dzi**, **s** > **si**, **p** > **pi**, **m** > **mi**, **n** > **ni**, **ł** > **łi**} im Lok. Sg. / **Ms. lp** (*belebt/unbelebt*) und im Nom. Pl. / **M. lm** (*personal*). In den übrigen Kasus bleibt der Stamm unverändert. (incl. der Vokalwechsel im Lok. Sg. / **Ms. lp** {**a/o** > **e***}).

Singular (lp)					
Kasus	belebt [personal/animal] (B.=D.)		Potentiale Endungen	unbelebt (B.=M.)	
M.	inżynier/r adwoka/t sasi/a/d* ani/o/ł*	gasio/r kojo/t owa/d li/s	[Zero]	rowe/r zeszy/t li/st sa/d la/s skle/p	se/r świ/a/t
D.	inżynier-a	gąsior-a	[-a, -u]	rower-u	ser-a
C.	inżynier-owi	gąsior-owi	[-owi, (-u)]	rower-owi	ser-owi
B. [wie D.]	inżyniera	gąsiora		[wie M.] rower	ser
N.	inżynier-em	gąsior-em	[-em]	rower-em	ser-em
Ms.	(o) inżynier-rz-e (o) adwoka-ci-e (o) ani/e/-ł-e* (o) sasi/e/-dzi-e* owa-dzi-e	gasio-rz-e kojo-ci-e li-si-e	[-e]	(o) rowe-rz-e (o) zeszy-ci-e (o) li-ści-e (o) skle-pi-e (o) sa-dzi-e (o) l/e/-si-e*	se-rz-e świ/e/ci-e*
Ebenso:	kelne/r dyrekto/r emery/t studen/t pacjen/t chłó/p (C. -u)	indo/r ga/d	N. neutrale Endung	teat/r fil/m krawa/t sufi/t kwi/a/t* dywa/n	świ/a/t (C. -u)

Plural (Im)						
Kasus	personal (B.=D.)			Potentiale Endungen	unpersonal (B.=M.) [animal/unbelebt]	
M.	inżynier-owie	adwoka-c-i		[-owie, -i, -y]	gąsior-y	rower-y
D.	inżynier-ów	adwokat-ów		[-ów]	gąsior-ów	rower-ów
C.	inżynier-om	adwokat-om		[-om]	gąsior-om	rower-om
B.	[wie D.] inżynierów	adwokatów			[wie M.] gąsiory	rowery
N.	inżynier-ami	adwokat-ami		[-ami]	gąsior-ami	rower-ami
Ms.	(o) inżynier-ach	adwokat-ach		[-ach]	(o) gąsior-ach	rower-ach
Ebenso:	kelne/rz/y	emery/c/i		C.N.Ms.	indor/y	teatr/y
	dyrektor/owie	sasi/e/dz/i*		neutrale	lis/y	kwiat/y
		chłop/i		Endungen	kojot/y	las/y
als Sammelname:	dyrekto/rzy	aniol-owie			gad/y	motor/y
	inżynie/rz/y				świat/y	sklep/y

Typ III

a) Das Basiswort im Auslaut auf: **-ec, -ek, -ik, -eń**

Der Vokalschwund {-i)e} im Gen. Sg. / **D. lp** (*belebt/unbelebt*) und dann bleibt der veränderte Stamm in den übrigen Kasus Sg. und Pl. (incl. die Variante des erweichten Konsonanten {**ni** > **ń** bzw. **ń** > **ni***}).

Singular (lp)					
Kasus	belebt [personal/animal] (B.=D.)			Potentiale Endungen	unbelebt (B.=M.)
M.	młodzien/ie/c	wuj/e/k	robotni/k	[Zero]	widel/e/c
D.	młodzieńc-a*	wujk-a	robotnik-a	[-a]	widelc-a
C.	młodzieńc-owi	wujk-owi	robotnik-owi	[-owi, -u]	widelc-owi
B.	[wie D.] młodzieńca	wujka	robotnika		[B. wie M.] widelec
N.	młodzieńc-em	wujk-iem	robotnik-iem	[-em, -iem (*)]	widelc-em
Ms.	(o) młodzieńc-u	wujk-u	robotnik-u	[-u]	widelc-u
Ebenso:	mieszkan/ie/c*	ucz/e/ń*	górn/i/k (*)	N. neutrale	wian/e/k (*)
	Niem/ie/c	świad/e/k (*)	Pola/k (*)	Endung	ołów/e/k (*)
	chłop/ie/c (C. -u)	stryj/e/k (*)	grzechotni/k (*)		wal/e/c

Plural (Im)					
Kasus	personal (B.=D.)			Potentiale Endungen	unpersonal (B.=M.) [animal/unbelebt]
M.	młodzieńc-y	robotnic-y	uczni-owie	[-owie, -y, -i, -c]	ołówk-i
D.	młodzieńc-ów	robotnik-ów	uczni-ów	[-ów]	ołówk-ów
C.	młodzieńc-om	robotnik-om	uczni-om	[-om]	ołówk-om
B.	[wie D.] młodzieńców	robotników	uczniów		[wie M.] ołówki
N.	młodzieńc-ami	robotnik-ami	uczni-ami	[-ami]	ołówk-ami
Ms.	(o) młodzieńc-ach	robotnik-ach	uczni-ach	[-ach]	(o) ołówk-ach

Ebenso:	Niemc/y (os.)	górnicy	C.N.Ms. neutrale Endungen	wiank/i
	mieszkańc/y	Polac/y		pask/i
	chłopc/y	mechanic/y		przystank/i
als Sam- melname:		stryjk/owie		widelc/e
		świadk/owie		walc/e
		wujk/owie		grzechotnik/i

b) Das Basiswort im Auslaut auf: -qz, -qb, -ól, -ód

Der Vokalwechsel {**q** > **ę**, **ó** > **o**, **ó** > **o/e**} im Gen. Sg. / **D. lp** (*belebt/unbelebt*) und dann bleibt der veränderte Stamm in den übrigen Kasus Sg. und Pl. (incl. der Konsonantenwechsel {**t** > **l**, **d** > **dzi**} im Lok. Sg. / **Ms. lp**).

Singular (lp)					
Kasus	belebt [personal/animal] (B.=D.)		Potentiale Endungen	unbelebt (B.=M.)	
M.	w/a/ż (zw.)	sok/ó/l	[Zero]	ogr/ó/d	kości/ó/l
D.	węż-a	sokol-a	[-a, -u*]	ogrod-u	kościol-a
C.	węż-owi	sokol-owi	[-owi]	ogrod-owi	kościol-owi
B. [wie D.]	węza	sokola		[wie M.] ogród	kościól
N.	węż-em	sokol-em	[-em]	ogrod-em	kościol-em
Ms.	(o) węż-u	soko-l-e	[-u, -e]	(o) ogro-dzi-e	kości/e/-l-e
Ebenso:	m/a/ż		N. neutrale Endung	samoch/ó/d	popi/ó/l*
				stó/l	
				dó/	

Plural (lm)					
Kasus	personal (B.=D.)	Potentiale Endungen	unpersonal (B.=M.) [animal/unbelebt]		
M.	męż-owie	[-owie, -e, -y]	węż-e	sokol-y	stoł-y
D.	męż-ów	[-ów]	węż-ów/-y	sokol-ów	stoł-ów
C.	męż-om	[-om]	węż-om	sokol-om	stoł-om
B. [wie D.]	mężów		[wie M.] węze	sokoly	stoły
N.	męż-ami	[-ami]	węż-ami	sokol-ami	stoł-ami
Ms.	(o) męż-ach	[-ach]	(o) węż-ach	sokol-ach	stoł-ach
Ebenso:		C.N.Ms. neutrale Endungen			samochod/y
					kościol/y
					dol/y

Gemischter Typ

Hierher gehören einige Substantive, die im Nom. Sg. / **M. lp** auf **-a** enden. Sie werden im Singular wie die weiblichen dekliniert. (*Näheres s. unten – weibliches Geschlecht*)

Der Konsonantenwechsel {(s)t > (ś)ci, d > dzi, g > dz} im Dat. Sg. / **C. lp** und im Nom. Pl. / **M. lm**.

Singular (lp)			Plural (lm)		
Kasus/ Endungen	Miejscownik = Celownik Ms.=C. (wie Typ II weiblich/ż)		Biernik = Dopelniacz B.=D. (wie Typ II männlich/m)		
M. [-a]	kole/g-a	poet/t-a	M. [-y, -i]	kole-dz-y	poet-c-i
D. [-i, -y]	koleg-i	poet-y	D. [-ów]	koleg-ów	poet-ów
C. [-e]	kole-dz-e	poet-ci-e	C. [-om]	koleg-om	poet-om
B. [-ę]	koleg-ę	poet-ę	B. [wie D.]	kolegów	poetów
N. [-ą]	koleg-ą	poet-ą	N. [-ami]	koleg-ami	poet-ami
Ms. [wie C.]	(o) koledze	poecie	Ms. [-ach]	(o) koleg-ach	poet-ach
Ebenso: W <i>lp jak rodzaj żeński - typ II</i>	tury/st/a		W <i>lm jak typ II r. m</i>	tury/śc/i	
	denty/st/a			denty/śc/i	
	dypłoma/t/a			dypłoma/c/i	
	wojewo/d/a		als <i>Sammelname:</i>	wojewod/owie	

Rodzaj żeński - ż

(Weibliches Geschlecht - f.)

Weibliche Substantive enden in der Regel im Nom. Sg. / **M. lp** auf **-a** als die Endung des grammatischen Geschlechts und machen keine Unterscheidung zwischen den belebten/unbelebten und personalen/unpersonalen. Der Stamm ist **nicht gleich** dem Basiswort.

Typ I

Keine Stammveränderung in allen Kasus. Die Zero-Endung im Gen. Pl. / **D. lm** (incl. die Varianten der erweichten Konsonanten {**ni** > **ń**, **ci** > **ć**). Zu diesen werden auch ein paar männliche Substantive im Singular gerechnet (Pl. wie **Typ I männlich/m, personal - lm jak rodzaj męski**).

Singular (lp)				Plural (lm)	
Kasus/ Endungen	Miejscownik = Celownik = Dopelniacz Ms.=C.=D.			Biernik = Mianownik B.=M.	
M. [-a]	uczennic-a	kul-a	ła/ni-a	M. [-e]	uczennic-e, ła/ni-e
D. [-y, -i]	uczennic-y	kul-i	łani	D. [Zero]	uczennic, ła/ ń , cio/ ć
C. [wie D.]	uczennicy	kuli	łani	C. [-om]	uczennic-om
B. [-ę]	uczennic-ę	kul-ę	łani-ę pani-ą!	B. [wie M.]	uczennice, łanie
N. [-ą]	uczennic-ą	kul-ą	łani-ą	N. [-ami]	uczennic-ami
Ms. [wie C.]	(o) uczennicy	kuli	łani	Ms. [-ach]	(o) uczennic-ach, łani-ach

Ebenso:	hodowc/a (m.)	cieśl/a (m.)	dy/ni/a	C.N.Ms.	dyni/e
B.N.	sprzedawc/a (m.)	czapl/a	mistrzy/ni	neutrale	mistrzynie/e
neutrale	ulic/a		pa/ni	Endungen	pani/e
Endungen	prac/a		cio/ci/a	<i>für alle Geschlechter</i>	
<i>Powszechnie</i>					

Typ II

Der Konsonantenwechsel {**t** > **ci**, **k** > **c**, **n** > **ni**, **p** > **pi**, **b** > **bi**, **f** > **fi**, **w** > **wi**} im Dat. Sg. / **C. lp** im Stamm. In den übrigen Kasus Sg. und Pl. bleibt der Stamm erhalten. Die Zero-Endung im Gen. Pl. / **D. lm**.

Singular (lp)			Plural (lm)		
Kasus/Endungen	Miejscownik = Celownik Ms.=C.		Biernik = Mianownik B.=M.		
M. [-a]	zato/k-a	siero/t-a żo/n-a	M. [-i, -y]	zatok-i	sierot-y żon-y
D. [-i, -y]	zatok-i	sierot-y żon-y	D. [Zero]	zatok	sierot żon
C. [-e]	zato-c-e	siero-ci-e żo-ni-e	C. [-om]	zatok-om	sierot-om żon-om
B. [-ę]	zatokę	sierot-ę	B. [wie M.]	zato<i>ki</i>	sierot<i>y</i>
N. [-ą]	zatok-ą	sierot-ą	N. [-ami]	zatok-ami	sierot-ami
Ms. [wie C.]	(o) zatoce	sierocie	Ms. [-ach]	(o) zatok-ach	sierot-ach
Ebenso:	powłok/a	kobiet/t/a	C.N.Ms.	powłok/i	kobiet/y
<i>W r. żeńskim</i>		koper/t/a	neutrale		kopert/y
<i>nie występuje</i>		plyt/t/a	Endungen		plyt/y
<i>podział semantyczny.</i>		dziewczy/n/a			dziewczyn/y
B.N. neutrale		rodzi/n/a			rodzin/y
Endungen		lam/p/a			lamp/y
		ry/b/a			ryb/y
		sza/f/a			szaf/y

Typ III

Der Konsonantenwechsel {**r** > **rz**, **d** > **dzi**, **ł** > **l**, **g** > **dz** und dann wie oben} im Dat. Sg. / **C. lp** (incl. der Vokaleinschub {**e**} und Wechsel {**o** > **ó**} im Gen. Pl. / **D. lm**). Die Zero-Endung im Gen. Pl. / **D. lm**.

Singular (lp)			Plural (lm)		
Kasus/Endungen	Ms.=C.		B.=M.		
M. [-a]	mat/k-a	siostr/a	M. [-i, -y]	mat/k-i	si/o/str-y
	jaszczur/k-a	szko/ł-a		ław/k-i	szk/o/ł-y
		zagrod-a		jaszczur/k-i	zagr/o/d-y
		no/g-a			n/o/g-i
D. [-i, -y]	matk-i	siostr-y	D. [Zero]	mat/e/k	si/ó/str, zagr/ó/d
		nog-i		jaszczur/e/k	n/ó/g, szk/ó/ł

C. [-e]	mat-c-e	siostrz-e szko-l-e zagro-dzi-e no-dz-e sto-pi-e	C. [-om]	matk-om	siostr-om szkoł-om zagrod-om nog-om
B. [-ę]	matk-ę	siostr-ę	B. [wie M.]	matki	siostry
N. [-ą]	matk-ą	siostr-ą	N. [-ami]	matk-ami	siostr-ami
Ms. [wie C.] (o)	matce	siostrze	Ms. [-ach] (o)	matk-ach	siostr-ach
Ebenso:	lekar/k/a	sto/p/a	C.N.Ms.	lekark/i	stop/y
B.N.	nauczyciel/k/a	gło/w/a	neutrale	nauczycielk/i	głow/y
neutrale	aktor/k/a	so/w/a	Endungen	aktork/i	sow/y
Endungen	Niem/k/a	kro/w/a		Niemk/i	krow/y
	Pol/k/a	podłog/a		Polk/i	podłog/i
	cór/k/a			córk/i	
	student/k/a			studentk/i	
	książ/k/a			książk/i	
	przyjaciół/k/a			przyjaciółk/i	
	kelner/k/a			kelnerk/i	
	dyrektor/k/a			dyrektork/i	
	mężat/k/a			mężatk/i	
	ław/k/a			ławk/i	

Uczącemu się języka polskiego należy zwrócić szczególną uwagę na to, że rzeczowniki rodzaju żeńskiego i nijakiego nie odróżniają w deklinacji, w przeciwieństwie do rzeczowników rodzaju męskiego, podziału semantycznego na: żywotne i nieżywotne oraz osobowe i nieosobowe.

Rodzaj nijaki - n

(Sächliches Geschlecht - n.)

Sächliche Substantive enden in der Regel im Nom. Sg. / **M. lp** auf **-o** und **-e** (seltener auf **-ę**) als die Endungen des grammatischen Geschlechts und machen in der Regel ähnlich wie die weiblichen keine Unterscheidung zwischen den belebten/unbelebten und personalen/unpersonalen. Der Stamm ist **nicht gleich** dem Basiswort.

Typ I

Keine Stammveränderung in allen Kasus. Die Zero-Endung, evtl. {-i, -y} im Gen. Pl. / **D. lm**.

Singular (lp)		Plural (lm)	
Kasus/ Endungen	Biernik = Mianownik B.=M.	Biernik = Mianownik B.=M.	
M. [-o,-e]	stoisk-o przedszkol-e	M. [-a]	stoisk-a przedszkol-a
D. [-a]	stoisk-a	D. [Zero, -i, -y]	stoisk przedszkol-i

C. [-u]	stoisk-u	C. [-om]	stoisk-om	przedszkol-om
B. [wie M.]	stoisko przedszkole	B. [wie M.]	stoiska	przedszkola
N. [-em, -iem (?)]	stoisk-iem przedszkol-em	N. [-ami]	stoisk-ami	przedszkol-ami
Ms. [-u]	(o) stoisk-u	Ms. [-ach]	(o) stoisk-ach	przedszkol-ach
Ebenso:	boisk/o (?)	C.N.Ms.	boisk/a	ostrz/a
D.C.N.	pastwisk/o (?)	neutrale	pastwisk/a	narzędzi/a
neutrale	ostrz/e	Endungen für		
Endungen	narzędzi/e	alle Geschlecht.		

Typ II

Der Konsonantenwechsel {*d* > *dzi*, *st* > *ści*, *r* > *rz*, *ł* > *l*, *n* > *ni*, *w* > *wi* etc.} im Lok. Sg. / **Ms. lp.** Die Zero-Endung im Gen. Pl. / **D. lm** (incl. der Vokaleinschub {*e*} und Wechsel {*o* > *ó*} im Gen. Pl. / **D. lm**).

Singular (lp)			Plural (lm)		
Kasus/ Endungen	B.=M.		B.=M.		
M. [-o, -e]	jabłk-o pol-e mieszka/ni-e zboż-e	sta/d-o mi/a/st-o* kola/n-o god/ł-o lust/r-o	M. [-a]	jabl/k-a p/o/l-a lust/r-a mieszka/ni-a zb/o/ż-a	stad-a miast-a kolan-a
D. [-a]	jabłk-a pol-a	stad-a	D. [Zero]	jabl/e/k lust/e/r god/e/l p/ó/l, zb/ó/ż mieszka/ń	stad miast kolan
C. [-u]	jabłk-u	stad-u	C. [-om]	jabłk-om	stad-om
B. [wie M.]	jabłko	stado	B. [wie M.]	jablka	stada
N. [-em, -iem (?)]	jabłk-iem mieszkani-em	stad-em	N. [-ami]	jabłk-ami mieszkani-ami	stad-ami
Ms. [-u, -e]	(o) jabłk-u mieszkani-u	sta-dzi-e mi/e/-ści-e* lust-rz-e god-l-e kola/ni-e	Ms. [-ach]	(o) jabłk-ach	stad-ach miast-ach lustr-ach godł-ach kolan-ach
D.C.N.	biurko (?)	biur/o	C.N.Ms.	biurk/a	biur/a
neutrale	da/ni/e	ci/a/st/o*	neutrale	dani/a	ciast/a
Endungen	spotka/ni/e	kin/o	Endungen	ciastk/a	kin/a
<i>Powszechne</i>	ciastko (?)	drzew/o	<i>Powszechne</i>	spotkani/a	drzew/a
<i>końcówki lp.</i>			<i>końcówki lm.</i>		

Na zakończenie warto dokonać podsumowania form fleksyjnych rzeczownika jako kategorii zależnej w systemie składniowym zdania

i zwrócić uwagę uczącemu się języka polskiego na zbieżność (**Einheitsformen**) form fleksyjnych w poszczególnych klasach rodzajowych (gruba czcionka podstawowa). Końcówki fleksyjne (*potentiale Kasusendungen*), które są zależne od zakończenia tematu rzeczownika, jego rodzaju i liczby oraz kategorii semantycznej, zostały wyróżnione czcionką pochyłą, natomiast wśród nich występujące powszechne końcówki fleksyjne (**neutrale Endungen**) w określonych przypadkach liczby pojedynczej i mnogiej niezależnie od rodzaju i tematu rzeczownika – czcionką grubą pochyłą.

Liczba/końcówka Liczba pojedyncza (Sg.)				Liczba mnoga (Pl.)	
Przy-padek	r. męski männlich	r. nijaki sächlich	r. żeński weiblich	r. męski	r. nijaki/ żeński
M. Nom.	Zero nauczyciel, jeź, rower, dom	-o, -e jabłko pole, stado, ostrze, dziecko	-a siostra, ryba, zatoka, dynia, ulica, kula, uczennica	os. -e, -owie, -(cy), -i nauczyciele, królowie, robotnicy, inżynierzy <i>nieos. -y, -i (rzad. -e)</i> domy, ołówki, jeże, place	-a/-y, -i, -e r. n jabłka, pola, stada, r. ż siostry, ryby, zatoki, dynie
D. Gen.	<i>żyw. -a</i> nauczyciela jeża, <i>nieżyw. -u (rzad. -a)</i> roweru, domu, sera	-a powszech- na końc. jabłka, pola	-y, -i siostry, ryby, zatoki, uczennicy, ulicy	-ów (rzad. -y, -i) inżynierów, domów, jeży, nauczycieli, bagaży(-ów)	Zero (rzad. -y, -i) r. n jabłek, ostrzy r. ż sióstr
C. Dat.	-owi (rzad. -u) nauczycielowi, chłopcu, chłopu, jeżowi, domowi, rowerowi, światu	-u powszech- na końc. jabłku, dziecku	jak Ms. siostrze, rybie, uczennicy, kuli	-om <i>powszechna końcówka dla wszystkich rodzajów</i> inżynierom, jeżom, siostrom, jabłkom	
B. Akk.	<i>żyw. jak D.</i> nauczyciela, jeża <i>nieżyw. jak M.</i> dom	jak M. pole	-ę <i>powszechna k.</i> siostrę, rybę	os. jak D. inżynierów <i>nieos. jak M.</i> jeże	jak M. dla obu rodzajów
N. Instr.	-em, -iem (*) <i>powszechna dla obu rodzajów</i> nauczycielem, jeżem, dzieckiem		-ą <i>powszechna k.</i> siostrą, ulicą	-ami <i>powszechna końcówka dla wszystkich rodzajów</i>	
Ms. Lok.	<i>Typ I</i> -u nauczycielu, <i>Typ II, III</i> -e inżynierze	<i>niezmiennotematowe rzeczowniki</i> -u jabłku, -e lustrze	-y, -i uczennicy -e siostrze	-ach <i>powszechna końcówka dla wszystkich rodzajów</i> inżynierach, lisach, jabłkach, rowerach, lustrach, sióstrach	

III. MODELE (TYPY) KONIUGACYJNE POLSKICH CZASOWNIKÓW PROSTYCH

(Ausgewählte Musterbeispiele – die Konjugationen der polnischen einfachen Verben/Präsens)

Das polnische Verb (Infinitiv) – ähnlich wie im Deutschen – besteht aus einem Verbstamm und einer Endung, z.B. dt. schreib-**en**. Die meisten polnischen Infinitive gehen auf **-ać**, **-ować**, **-ić (-eć)**, **-yć (-eć)** und **-nąć** aus. Dementsprechend kommen verschiedene Personalendungen im Sg./Pl. vor. *Większość czasowników polskich prostych ma ww. końcówki bezokolicznika.*

Infinitiv (bezokolicznik) auf -ać			
Typ Ia <i>czytać</i> (lesen)			Typ Ib <i>pisać</i> (schreiben)
(ich)	ja	prze/czyt- am	na/pisz- ę
(du)	ty	czyt- asz	pisz- esz
(er, sie, es)	on, ona, ono	czyt- a	pisz- e
(wir)	my	czyt- amy	pisz- emy
(ihr)	wy	czyt- acie	pisz- ecie
(sie)	oni, one	czyt- ają	pisz- ą
Ebenso: słuchać, powtarzać, czekać, kochać, śpiewać, pytać, gadać, sprzątać, wypoczywać, oglądać, zrywać, przymierzać, ubierać, mieszkać, zbierać, wieszać, zapraszać, stawiać, ogrzewać, podlewać, odpowiadać			Ebenso: skakać [ja skacz/ę], czesać [ja czesz/ę], myć [ja myj/ę], dać [ja daj/ę]

Infinitiv auf -ować			
Typ II <i>gotować</i> (kochen)			
(ja),...		u/got- uję	(my),...
		got- ujesz	got- ujemy
		got- uje	got- ujecie
			got- ują
Ebenso: pracować, malować, rysować, reperować, prasować, zdejmować, kupować*			

Infinitiv auf -ić (-eć)			
Typ IIIa <i>robić</i> (machen)		Typ IIIb <i>chwalić</i> (loben)	
(ja),...	z/rob-i- ę	po/chwal- ę	
	rob- isz	chwal- isz	
	rob- i	chwal- i	
	rob- imy	chwal- imy	
	rob- icie	chwal- icie	
	rob-i- ą	chwal- ą	
Ebenso: spać [ja śpi/ę], mówić, zamówić, kupić*		Ebenso: palić, myśleć, płacić, widzieć [ja widz/ę]	

Infinitiv auf -yć (-eć)			
Typ IV <i>liczyć</i> (zählen)			
(ja),...	po/licz- e	(my),...	licz- ymy
	licz- ysz		licz- ycie
	licz- y		licz- a
Ebenso: mierzyć, tańczyć, leczyć, krzyzc(eć)*			

Infinitiv auf -nąć			
Typ V <i>blednąć</i> (blaß werden)			
(ja),...	z/bled- nę	(my),...	bled- niemy
	bled- niesz		bled- niecie
	bled- nie		bled- na
Ebenso: chudnąć, brzydnąć, krzyknać (pf.)*			

Die Mehrzahl der polnischen einfachen (nicht zusammengesetzten) Verben – ähnlich wie im Deutschen – ist imperfektiv (unvollendeter Aspekt der polnischen Verben/im Dt. imperfektive Verben), z.B. *czytać* (lesen), *pisać* (schreiben), *szukać* (suchen), seltener perfektiv (vollendeter Aspekt/im Dt. perfektive Verben), z.B. *znaleźć* (finden), *kupić* (kaufen) etc. Die Aspektkategorie (im Deutschen gibt es keinen Verbalaspekt) beruht darauf, dass polnische Verben zugleich in beiden Aspekten/Formen als Verbpaare ohne Bedeutungsänderung auftreten. Der Sinn der Aspektbedeutung kann im Deutschen ungefähr lexikalisch ausgedrückt werden, und zwar:

<i>Kiedy wracałem do domu,...</i>	(imperfektives Aspektverb im Polnischen) >
<i>Als ich auf dem Heimweg war,...</i>	(imperfektive Aktion im Deutschen):
<i>Kiedy wróciłem do domu,...</i>	(perfektives Aspektverb im Polnischen) >
<i>Als ich wieder nach Hause kam,...</i>	(perfektive Aktion im Deutschen);

oder im Deutschen:

<i>Ich suchte das Buch.</i>	(imperfektives/duratives Verb – Aktionsverb):
<i>Ich fand das Buch.</i>	(perfektives/punktuelles Verb – Aktionsverb).

Von den polnischen einfachen imperfektiven Verben werden perfektive Gegenstücke mit Hilfe der Präfixe gebildet, z.B. *pisać* (ipf.) : *na/pisać* (pf.), *czytać* (ipf.) : *prze/czytać* (pf.), *robić* (ipf.) : *z/robić* (pf.). Mit Hilfe der Suffixe entstehen imperfektive Gegenstücke von den polnischen einfachen perfektiven Verben, z.B. *kupić* (pf.) : *kup/owa/ć* (ipf.) etc. Die Wahl der Präfixe und Suffixe hängt natürlich vom Bedeutungsgehalt (Semantik) der Verben ab. Es ist wesentlich zu bemerken, dass die Präfixe in den beiden Sprachen die perfektivierende

Funktion haben und die Bedeutung der Verben (lexikalische Funktion) ändern können, z.B. im Dt. *fallen* : *zerfallen* und im Pol. *pisać* : *przepisać/przepisywać* (Möglichkeit der Bildung des imperfektiven Gegenstückes). Polnische abgeleitete (präfixale) Verben haben keine Präsensbedeutung und werden wie die einfachen Verben konjugiert (s.oben). Perfektive einfache Verben wie z.B. *kupić* haben auch keine Präsensbedeutung und von ihnen abgeleitete (suffixale) Verben wie z.B. *kup/owa/ć* werden wie Typ II konjugiert.

Aspekt (*postać, forma, charakter*) jako kategoria gramatyczna czasownika wyraża jego dokonaność (dk) lub niedokonaność (ndk). Z aspektem są ściśle związane **actiones verbi** (rodzaje czynności), np. *po/pisać, po/kupować*. O nich nie wspominać, ponieważ zarówno aspekt, jak i rodzaje czynności czasownika stwarzają ogromne trudności cudzoziemcom uczącym się języka polskiego.

Zrozumienie tego problemu językoznawczego wymaga wysokiego poziomu zaawansowania uczącego się języka polskiego i doraźnej pomocy dydaktycznej lektora języka polskiego. Fleksja czasownika (nie zwróciłem uwagi na wymiany głoskowe w koniugacjach) wydaje się o wiele trudniejsza niż fleksja rzeczownika (deklinacje).

How to teach Polish grammar to a foreigner

Summary

The present paper is addressed to the learners of Polish as a foreign language both at the elementary and advanced levels; it is intended to serve as a mini vade mecum. As early as at the elementary level, when introducing the basic verbs and forming simple sentences (syntactic relationships in a sentence) noun declension occurs, e.g. *Jestem nauczycielem* (Nom. sing.) [*I am a teacher*], *Widzę nauczyciela* (Acc. sing.) [*I can see a teacher*], *Nie mam czasu* (Gen. sing.) [*I do not have time*] etc. I would like to emphasise that I do not use terms such as soft and hard stem nouns or verbs since these types of phenomena do not occur in German and would not be understandable to a foreigner. In the practical teaching of Polish it is necessary to introduce paradigms (popular declension and conjugation models/patterns), e.g. with respect to the noun and verb – type 1 at the elementary level and subsequently, depending on the advancement level of the learner, that is their practical command of the language, the remaining types, the adjective and pronoun inflection, the prepositional government, and the future and past verb tenses (Präteritum – the designation for both aspects).

Trans. M. Czarnecka

Marta Kotarba-Kańczugowska

(Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa)

WIELOJĘZYCZNOŚĆ W EDUKACJI – NA PODSTAWIE PROGRAMÓW NAUCZANIA JĘZYKÓW W AUSTRIACKICH PRZEDSZKOLACH I SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

1. WPROWADZENIE

Różnorodność kulturowa oraz językowa stanowi poważne wyzwanie dla edukacji, ale niesie też wiele możliwości. Komisja Europejska od dłuższego już czasu przywiązuje ogromną wagę do nauczania języków obcych i wymiany międzynarodowej uczniów. UE oficjalnie uznaje 23 języki europejskie i wspieranie wielojęzyczności stanowi jedną z głównych dziedzin jej aktywności. Działania związane z promowaniem nauki języków obcych i różnorodności językowej – takie jak m.in. organizowanie międzynarodowej mobilności uczniów, studentów i nauczycieli – stanowią integralną część Programu „Uczenie się przez całe życie” [UE Life Long Learning Programme (LLLP)]. Projekty, których głównym celem jest wspieranie wielojęzyczności, realizuje się w ramach programów: *Comenius*, *Erasmus*, *Grundtvig* i *Leonardo*. Ponadto, języki obce stanowią przedmiot jednego z czterech podstawowych działań programu międzysektorowego LLLP (*Transversal Programme*), który koncentruje się na potrzebach związanych z nauczaniem i uczeniem się. W ramach działań międzysektorowych funkcjonuje m.in. program: Wizyty Studyjne¹. W dniach 4–8 kwietnia 2011 roku odbyła się tego typu wizyta w Wiedniu (Austria), tematem jej była edukacja początkowa w wielojęzycznej społeczności.

Problem wielojęzyczności jest obecny w społeczności wiedeńskiej od wielu lat. W szkołach początkowych uczy się wiele dzieci, dla których językiem ojczystym nie jest niemiecki. Ciągłe poszukuje się więc rozwiązań, które mogą usprawnić proces nauczania w wielojęzycznej i wielokulturowej społeczności. Ważne miejsce zajmuje kształtowanie właściwych postaw wobec różnych języków i kultur, zgodnie z zalece-

¹ Więcej informacji jest dostępnych na stronie: <http://www.sv.org.pl/> [dostęp: 18.04.2011]. Wizyta studyjna to krótkie spotkanie (z reguły 5-dniowe) w małej grupie specjalistów z różnych krajów europejskich pracujących w podobnych obszarach kształcenia.

niami społeczno-psychologicznego modelu związków między tożsamością etniczną a biegłością w języku drugim, nie ojczystym².

W. Lambert³ wyróżnił nawet dwa rodzaje dwujęzyczności, w których obserwuje się różne nasilenie pozytywnego oraz negatywnego stosunku do własnej tożsamości oraz do kultury języka społeczności, w której się żyje. Pierwszy rodzaj to dwujęzyczność addytywna, w której mamy do czynienia z pozytywnymi postawami zarówno wobec kultury i języka ojczystego, jak i kultury i języka obcego (docelowego). Drugi rodzaj to dwujęzyczność subtraktywna, w której dominuje negatywna postawa wobec kultury i języka ojczystego, na rzecz pozytywnego stosunku do kultury i języka obcego (docelowego).

XXI wiek związany jest ze zwiększoną mobilnością edukacyjną i zawodową, co znaczy, że we współczesnym świecie każdy z nas spotka się z sytuacją, która wymagać będzie znajomości języków obcych oraz adaptowania się do nowej kultury. Instytucje edukacyjne powinny więc promować pozytywne postawy wobec wielokulturowości i wielojęzyczności. Aby osiągnąć ten cel, nauczanie języków obcych i promowanie komunikacji międzykulturowej powinny rozpoczynać się jak najwcześniej (najlepiej już w przedszkolu)⁴. W Polsce coraz wyraźniej zaobserwować można działania zmierzające do dostosowania się do europejskich zaleceń. Rolę kształcenia językowego eksponowano m.in.

² Por. m.in. model społeczno-edukacyjny przyswajania drugiego języka – R. Gardner, W. Lambert, *Motivational variables in second language acquisition*, „Canadian Journal of Psychology” 1959, 13, s. 266–272; R. Gardner, P. Smythe, R. Clement, L. Glikzman, *Second-Language learning: a social-psychological perspective*, „Canadian Modern Language Review” 1976, 32, s. 198–213.

³ W.E. Lambert, *Culture and Language as Factors in Learning and Education*, [w:] F.E. Aboud, R.D. Meade (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*, Western Washington State College, Bellingham, Waszyngton 1974, s. 91–122.

Pełny tekst referatu dostępny także na stronie: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED096820.pdf> [dostęp: 17.04.2011].

⁴ Na ten fakt zwraca się uwagę w licznych dokumentach, por. m.in.: *Zawiadomienie Instytucji i Organów Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2009/C 119/02; *Opinia Komitetu Regionów „Europejski rok twórczości i innowacji (2009)”. Wniosek dotyczący decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczącej Europejskiego Roku Twórczości i Innowacji*, 2009. COM (2008) 159 wersja ostateczna – 2008/0064 (COD); *Konkluzje Rady w sprawie europejskiego wskaźnika kompetencji językowych*, Dz.U. C 172 z 25.7.2006, s. 1; *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Komisja Europejska Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003; *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

w *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007–2013*⁵. W proponowanych zmianach programowych sugerowano, że nauczanie języka obcego powinno być wprowadzane od przedszkola. Od roku szkolnego 2009/2010 wszystkie dzieci w Polsce, w klasach I–III szkoły podstawowej, uczą się obowiązkowo języka obcego⁶, więc objęcie dzieci przedszkolnych obowiązkową edukacją w języku obcym wydaje się tylko kwestią czasu. W związku z tym pojawia się pytanie, czy wczesne nauczanie języka obcego spowoduje, że następne pokolenia będą sprawnie porozumiewać się w językach obcych, a tym samym w pełni skorzystają z możliwości zawodowych i osobistych, jakie stwarza członkostwo naszego kraju w Unii Europejskiej. Rada Europy podkreśla, że kompetencje – językowa oraz komunikacyjna – stanowią warunek nieograniczonego oraz sprawiedliwego dostępu do dobrej jakości edukacji w Europie. To z kolei gwarantuje podstawę zapewnienia spójności społecznej, promowania społeczeństwa demokratycznego, propagowania dialogu międzykulturowego i zarządzania migracją⁷. Podczas wizyty miałam okazję zapoznać się ze stosowanymi w Austrii rozwiązaniami w zakresie nauczania języków obcych w szkołach podstawowych⁸. W artykule zostanie zaprezentowane zestawienie wszystkich inicjatyw językowych skierowanych do dzieci od 6. do 10. roku życia, a także zostanie przedstawiona charakterystyka wybranych rozwiązań.

2. PLAN WSPARCIA JĘZYKOWEGO W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Zanim dzieci w Austrii rozpoczną obowiązkową edukację szkolną, mogą uczęszczać do przedszkola. Wychowanie przedszkolne w Austrii jest nieobowiązkowe, ale korzysta z niego około 85% czterolatków⁹.

⁵ *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005. Sformułowano tam m.in. podstawowe wyzwania transformacji stojące przed polskim systemem edukacji, do których zaliczono nowe, związane ze współczesną cywilizacją i otwarciem na świat, kompetencje niezbędne na rynku pracy, w tym komunikatywną znajomość języków obcych, s. 27, 38–39.

⁶ § 4. ust. 1. rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r., Nr 4, poz. 17).

⁷ Takie priorytety określiła Rada Europy m.in. na szczycie w Warszawie w 2005 r.

⁸ Szkoła podstawowa w Austrii obejmuje dzieci od 6. do 10. r. ż. i trwa cztery lata.

⁹ Por. m.in. dane przedstawione w raporcie: *Progress towards the Lisbon Objectives in education and training, 2007*. Indicators and Benchmarks (SEC(2007)1284), European Commission, s. 5 oraz dane statystyczne, umieszczone na stronie Eurostat: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu> [dostęp: 16.04.2011].

Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury w Austrii uznało, że w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej znajomość języka niemieckiego jest jedną z podstawowych umiejętności. Dzieci, dla których niemiecki nie jest językiem ojczystym, często nie są w stanie wyrażać się płynnie i nadać za tokiem lekcji. Rozwój językowy i doskonalenie kompetencji komunikacyjnej są trudne do nadrobienia w okresie szkolnym. Uczniowie obcojęzyczni mają więc trudności nie tylko podczas zajęć z języka niemieckiego, ale zmagają się z problemami językowymi także podczas innych przedmiotów, które są przecież prowadzone w języku niemieckim. Trudności te próbuje się złagodzić, oferując dzieciom obcojęzycznym tzw. wczesne wsparcie językowe. Austriackie Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury przyjęło do realizacji projekt pt. *Plan wsparcia językowego w edukacji przedszkolnej (Kindergarten Language Support Education Plan)*¹⁰.

Głównym celem projektu jest wczesna pomoc językowa nie tylko dzieciom obcojęzycznym, ale także tym, u których rozwój mowy nie przebiega prawidłowo. W roku poprzedzającym rozpoczęcie obowiązków szkolnego nauczyciel przedszkolny obserwuje i ocenia rozwój dzieci, szczególną uwagę zwracając na poziom rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej. Jeżeli nauczyciel stwierdza, że dziecko powinno otrzymać specjalne wsparcie, przygotowuje dla niego indywidualny program wspomaganie rozwoju językowego, który realizowany jest w przedszkolu. Zadania włączane są do zabaw przedszkolnych tak, aby nie obciążać dziecka dodatkowymi zajęciami. Jednak w sytuacji, gdy dzieci mają duże trudności z prawidłowym wypowiedzeniem się, np. jakają się czy mają poważne wady wymowy, do zajęć włączany jest także logopeda.

Szczególną troską otoczone są w projekcie dzieci obcojęzyczne. Jeżeli ich językowa kompetencja komunikacyjna oceniona jest przez nauczyciela jako niewystarczająca, zostają one objęte specjalnym planem treningowym, który wynosi 120 godzin zajęć w zakresie języka niemieckiego. Nauczyciel czyta dzieciom opowiadania, gra w gry, które rozszerzają słownictwo i wprowadzają różne konstrukcje językowe itp. Dzieci zachęcane są do posługiwania się językiem niemieckim w różnych kontekstach i sytuacjach komunikacyjnych. Jeżeli u dziecka występują ponadto wady wymowy czy inne problemy, otrzymuje ono dodatkową pomoc.

W związku z tym, że *Plan wsparcia językowego w edukacji przedszkolnej* realizowany jest głównie przez nauczycieli przedszkolnych, pojawia się wątpliwość, czy dzieci otrzymują właściwą pomoc i czy nauczyciele są przygotowani do podjęcia odpowiednich działań. Austriackie Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury stara się organizo-

¹⁰ *Plan wsparcia językowego w edukacji przedszkolnej*: <http://www.sprich-mit-mir.at/pages/home/sprache:de> [dostęp: 18.04.2011].

wać kursy, które umożliwiają nauczycielom rozszerzenie kompetencji z zakresu wspomaganie rozwoju językowego dzieci obcojęzycznych, ale takie zajęcia nie są obowiązkowe. Warto podkreślić, że nauczyciele przedszkolni w Austrii nie muszą mieć przygotowania na poziomie studiów wyższych. Decyzję o wyborze zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego uczniowie podejmują zazwyczaj w wieku 14 lat. Przygotowanie do zawodu odbywa się w tzw. szkołach średnich profilowanych, gdzie edukacja trwa pięć lat i kończy się maturą oraz certyfikatem uprawniającym do wykonywania zawodu nauczyciela wychowania przedszkolnego¹¹. Nie wszyscy nauczyciele czują się tym samym kompetentni do pełnego realizowania projektu *Plan wsparcia językowego w edukacji przedszkolnej*.

3. PROGRAMY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Zanim zaprezentowana zostanie szczegółowa charakterystyka wybranych rozwiązań edukacyjnych dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat, celowe jest przedstawienie zbiorczego zestawienia inicjatyw w zakresie nauczania języków nowożytnych, które podejmuje Vienna Board of Education (Wiedeńskie Biuro Edukacji). Austriackie Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) zarządza edukacją w skali ogólnokrajowej, ale funkcje wykonawcze pełni dziewięć jednostek, tzw. Board of Education, które są odpowiedzialne za realizację zadań związanych z edukacją w poszczególnych landach¹².

¹¹ Po ukończeniu studiów wyższych na kierunku: psychologia czy pedagogika można uzupełnić wykształcenie i nabyć uprawnienia do pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego w ciągu dwóch lat. Ale jest to raczej odbierane jako degradacja zawodowa i mało kto decyduje się na taki krok.

¹² Austria podzielona jest na dziewięć landów: Vorarlberg, Tyrol, Salzburg, Carinthia, Upper Austria, Styria, Lower Austria, Burgenland, Vienna. W każdym landzie działa tzw. Board of Education, które kontroluje organizację nauczania i realizuje ministerialne dyrektywy.

Tabela 1.

Inicjatywy w zakresie nauczania języków nowożytnych dla dzieci w wieku 6–10 lat (objętych obowiązkową edukacją elementarną, I–IV klasa szkoły podstawowej) realizowane na terenie landu – Wiedeń

Nazwa programu	Język	Klasa, w której realizowany jest program	Liczba godzin	Ogólna charakterystyka
Lollipop	angielski	od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej	1 godzina zegarowa tygodniowo / 10–15 min. dziennie	realizowany przez nauczycieli klas początkowych, istnieje możliwość realizacji programu w innych językach: francuskim (Papillon), hiszpańskim (Mariposa), włoskim (Palloncino)
Vienna Bilingual Schooling (VBS)	niemiecki i angielski	od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej	realizacja podstawy programowej w obu językach	realizowany przez nauczycieli klas początkowych oraz nauczycieli, dla których angielski jest językiem ojczystym (<i>native speaker</i>)
Global Education Primary School (GEPS)	angielski	od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej, z zaleceniem wprowadzenia drugiego języka obcego w trzeciej klasie szkoły podstawowej	5 godzin lekcyjnych w tygodniu / 1 lekcja dziennie	realizowany przez nauczycieli klas początkowych oraz nauczycieli, dla których angielski jest językiem ojczystym (<i>native speaker</i>); uczniowie realizują projekty tematycznie związane z programem kształcenia, ale w języku obcym; możliwość realizacji programu w innych językach: francuskim, hiszpańskim, włoskim → wówczas od 3. klasy wprowadza się język angielski

European Primary School	angielski, czeski, węgierski lub słowacki	język angielski od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej, od trzeciej klasy – czeski, węgierski lub słowacki	5 godzin lekcyjnych w tygodniu / 1 lekcja dziennie	realizowany przez nauczycieli klas początkowych oraz nauczycieli, dla których angielski jest językiem ojczystym (<i>native speaker</i>); uczniowie realizują projekty o tematyce europejskiej w języku obcym
Native English Speaker Support In Education (NESSIE)	angielski	tylko dla czwartej (ostatniej) klasy szkoły podstawowej	1 tydzień w semestrze / 6–9 godzin lekcyjnych tygodniowo	realizowany przez mobilnego nauczyciela, dla którego angielski jest językiem ojczystym (<i>native speaker</i>); uczniowie realizują projekty oraz biorą udział w zajęciach kursowych prowadzonych w języku angielskim, np. wychowanie fizyczne, sztuka
Lift-Up	angielski	od pierwszej do czwartej klasy szkoły podstawowej w wybranych 50 szkołach w Wiedniu	4 godziny lekcyjne tygodniowo	realizowany przez nauczyciela, dla którego angielski jest językiem ojczystym (<i>native speaker</i>); głównym celem programu jest wzrost umiejętności wypowiedzenia się w języku angielskim (kompetencja komunikacyjna)

Oprac. własne (M.K.K.) na podstawie materiałów udostępnionych przez Europa Büro – Stadtschulrat für Wien. Fremdsprachenmodelle APS – Allgemeine Pflichtschulen. Vienna Board of Education.

Programy, które realizuje się w Wiedniu, cechuje spora rozpiętość godzinowa – od jednej do pięciu godzin w tygodniu, od zajęć prowadzonych systematycznie przez cały rok szkolny do inicjatywy, w której zajęcia z języka obcego prowadzi rodzimy użytkownik języka przez tydzień, raz w semestrze. Najsilniej obserwowana jest w Austrii tendencja do koncentracji na rozwijaniu sprawności mówienia i prowadzenia rozmowy w języku obcym. Warto dodać, że z badań nad kontekstami społecznymi w relacji do potencjalnych rezultatów uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji języka obcego wielu uczącym się nie udaje się osiągnąć znacznej funkcjonalnej biegłości

ustnej w tymże języku, przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu¹³. Dlatego nie dziwi nacisk położony na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w szkolnictwie początkowym w Austrii.

Podczas wizyty studyjnej prowadziłam obserwacje zajęć z języków (rodzimego oraz obcych) w czterech szkołach podstawowych: Europa Schule¹⁴, Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner¹⁵, Volksschule Wendstattgasse 3¹⁶, Janusz Korczak Öffentliche Volksschule¹⁷. Poniżej zostały zaprezentowane charakterystyki wybranych programów, opracowane na podstawie danych zebranych podczas obserwacji i rozmów przeprowadzanych z dyrekcją oraz nauczycielami.

3.1. It's not the English lesson, it's a lesson in English!

Program Lollipop zlecony do realizacji przez Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury jest obligatoryjnie realizowany we wszystkich klasach (I–IV) w szkołach podstawowych w Austrii.

Nauczyciele klas początkowych mają obowiązek prowadzić zajęcia z zakresu języka obcego. Jednakże język obcy (w wypadku programu Lollipop – język angielski) włączony jest do codziennej pracy i służy po prostu jako narzędzie komunikacji podczas realizowania programu nauczania. Nauczyciele zobowiązani są zrealizować jedną godzinę zajęć w tygodniu w języku angielskim. Zaleca się, aby treści programowe, które można przekazać w języku obcym, były dzielone na mniejsze jednostki i realizowane ok. 15 minut zajęć dziennie. Tym samym **w planie zajęć nie ma osobnej godziny przewidzianej na język obcy**. Uczniowie nie otrzymują też oceny z języka obcego na świadectwie.

Nauczanie języka obcego ma być w pełni zintegrowane z realizowanym programem nauczania. Takie podejście do nauczania języka obcego nazywa się międzyprzedmiotowym (*English language learning through the concept of cross-curricular teaching*). Język traktowany jest jako medium, a nie jako odrębny przedmiot nauczania¹⁸. Koncepcja nauczania języka obcego podczas realizacji treści przedmiotowych

¹³ Zwraca na to uwagę m.in. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford Oxfordshire, Oxford University Press 1994.

¹⁴ Europa Schule. Ganztagsvolksschule mit fremdsprachlichem und ökologischem Schwerpunkt, A-1200 Wien, Vorgartenstraße 95–97, <http://europaschule-wien.com> [dostęp: 19.04.2011].

¹⁵ Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner, 1150 Wien, Goldschlagstraße 14–16, <http://evsgoldschlagstrasse.at> [dostęp: 19.04.2011].

¹⁶ Volksschule Wendstattgasse 3, 1100 Wien, Wendstattgasse 3.

¹⁷ Janusz Korczak Öffentliche Volksschule, 1100 Wien, Georg Wilhelm Pabst-Gasse 2.

¹⁸ Więcej na ten temat można znaleźć w: A. Prochazka, *Language Teaching in Austrian Primary Schools. Basics and Examples*, [w:] N. Schlüter (ed.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge der Konferenz zum frühen Fremdsprachenlernen*, Cornelsen Verlag, Berlin 2006,

pozwała na rozszerzanie wiedzy i umiejętności uczniów dzięki różnym interdyscyplinarnym aktywnościom, a także stwarza okazję do angażowania podstawowych umiejętności językowych: słuchania, mówienia, czytania oraz pisania. Warto jednak podkreślić, że w klasach: pierwszej i drugiej nie organizuje się żadnych ćwiczeń, których celem byłoby pisanie i czytanie w języku obcym. Dopiero w trzeciej klasie wprowadza się elementy czytania i pisania.

Jeśli nauczyciel czuje się niekompetentny w zakresie prowadzenia części zajęć z wykorzystaniem języka obcego do komunikacji z uczniami, istnieje możliwość zamiany zajęć z innym nauczycielem¹⁹.

Global Education Primary School (GEPS) to kolejna inicjatywa, w której język angielski używany jest jako język roboczy podczas zajęć. W programie uczestniczy zawsze cała szkoła. Uczniowie mają pięć lekcji z języka obcego tygodniowo, czyli jedną godzinę dziennie. Jednak zajęcia z języka obcego to tylko element tego programu. Głównym celem GEPS jest realizowanie przez dzieci projektów z zakresu wiedzy ogólnej, w których muszą wykorzystywać znajomość języka obcego. Treści projektów są zawsze zintegrowane z treściami programowymi. Jeśli to możliwe, zaleca się wprowadzenie drugiego języka obcego od trzeciej klasy szkoły podstawowej. W Wiedniu w projekcie uczestniczy 16 szkół.

W całym Wiedniu realizowany jest obecnie projekt **Meeting European Languages and Cultures**. W ramach tego działania organizuje się szereg programów promujących języki europejskie, w tym między innymi: **Native English Speaker Support In Education (NESSIE)**. Początkowo tylko kilka szkół było objętych tym działaniem, z czasem stało się ono popularne i wszystkie szkoły podstawowe zostały do niego włączone. Program realizowany jest przez jeden tydzień w każdym semestrze (zimowym i letnim). Przeznaczony jest tylko dla czwartych klas szkoły podstawowej. *Native speaker*, który pracuje w tym projekcie, co tydzień realizuje więc zajęcia w innej szkole podstawowej.

W tygodniu, w którym odbywają się w szkole działania edukacyjne w ramach programu NESSIE, *native speaker* realizuje z uczniami 6–9 godzin dydaktycznych. Z reguły – w ramach tych godzin – prowadzi on także lekcję wychowania fizycznego. Nauczyciel danej klasy jest włączony do projektu i uczestniczy we wszystkich zajęciach prowadzonych przez *native speakera*, jest on również zachęcany do tego, aby mówić w języku angielskim. Taka organizacja pracy wynika z tego, że celem programu nie jest tylko zmotywowanie uczniów do dalszej nauki języka, ale również wskazanie nauczycielowi pomysłów, jak może

s. 133–137. Por. też *Critical issues in early second language learning*, ed. M. Met, Scott Foresman-Addison Wesley, Glenview, Ill, 1998.

¹⁹ Przykładowo, nauczyciel klasy A prowadzi zajęcia muzyczne w klasie B, a w tym czasie nauczyciel klasy B organizuje zajęcia w języku obcym dla uczniów klasy A itd.

samodzielnie prowadzić zajęcia w języku obcym. To ważne zadanie, należy bowiem pamiętać o konieczności realizowania programu języka angielskiego przez nauczyciela podczas codziennej pracy (por. program Lollipop).

W ramach inicjatywy Meeting European Languages and Cultures działa też w Austrii program Lift-Up. Jest to nowa inicjatywa, wprowadzona w roku szkolnym 2009/2010. Celem programu jest zmaksymalizowanie naturalnego kontaktu z językiem obcym w klasach I–IV szkoły podstawowej. Zajęcia prowadzi *native speaker* cztery razy w tygodniu. Do programu włączono pięćdziesiąt szkół podstawowych w Wiedniu.

3.2. Językowa karuzela w Europaschule

Oprócz rozwiązań, które pilotowane są przez Vienna Board of Education, szkoły podstawowe w Austrii podejmują też różne inicjatywy oddolne. Działania te inicjowane są przez samych nauczycieli wewnątrz szkoły i służą rozwiązywaniu konkretnych, lokalnych problemów²⁰. Rozwiązania te tworzą indywidualne, oryginalne systemy pedagogiczne, odpowiadające lokalnym potrzebom i możliwościom. Jednym z ciekawych działań, które realizowane są w Europaschule²¹, jest Projekt Sprachenkarussell (*Językowa karuzela*).

Myślą przewodnią projektu jest próba rozwiązania problemów dydaktyczno-wychowawczych, które związane są z wielojęzycznością oraz wielokulturowością uczniów. W szkole uczy się wiele dzieci, dla których pierwszym językiem nie jest język niemiecki; są to uczniowie pochodzenia albańskiego, arabskiego, chińskiego, chorwackiego, czeskiego, polskiego, serbskiego, słowackiego, tureckiego, węgierskiego, wietnamskiego oraz włoskiego. W związku z tym podczas realizowania programu nauczania pojawił się duży problem w zakresie komunikacji nauczyciela z dziećmi oraz na linii dziecko–dziecko. Co więcej, zdarzały się sytuacje, że dzieci pochodzenia niemieckiego nie akceptowały kolegów i koleżanek, którzy posługiwali się innymi językami, zaczęły tworzyć się więc podgrupy uczniowskie spośród dzieci, które posługiwały się tym samym językiem i pochodziły z tego samego kręgu kulturowego. Wzmacniały się przez to stereotypy i uprzedzenia. Zauważono również, że część dzieci nie chciała się przyznawać do znajomości języka, który – w ich odczuciu – nie miał wystarczającego prestiżu: nie był europejski. Nie jest to zjawisko nowe. Od wielu już lat

²⁰ Działania te muszą jednak uzyskać akceptację Biura Edukacji (Vienna Board of Education). Szkoły w Austrii nie mogą podejmować żadnych decyzji samodzielnie, wszystkie decyzje wymagają zgody urzędnika Biura.

²¹ Europa Schule. Ganztagsvolksschule mit fremdsprachlichem und ökologischem Schwerpunkt, A-1200 Wien, Vorgartenstraße 95–97, <http://europaschule-wien.com> [dostęp: 19.04.2011].

zarówno politycy, jak i przedstawiciele nauk społecznych próbują zrozumieć, na czym polega proces integracji, jak nowo przybyli i rdzenni mieszkańcy przystosowują się do siebie nawzajem. We współczesnym świecie coraz wyraźniej zaobserwować można konieczność budowania klimatu społecznego, w którym przedstawiciele różnych kultur mogą funkcjonować w harmonijny sposób. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na dwa przeciwstawne stanowiska ideologiczne – asymilację oraz wielokulturowość. Asymilacja opiera się na przekonaniu, że „grupy kulturowe powinny odstąpić od swego dziedzictwa kulturowego i przyjąć sposób życia społeczeństwa-gospodarza”²². Wielokulturowość zaś to pogląd, że „różne grupy powinny zachować swoje dziedzictwo kulturowe na tyle, na ile to możliwe”²³. S. Huntington²⁴, opisując relacje pomiędzy imigrantami a społeczeństwem amerykańskim – oprócz asymilacji oraz pluralizmu kulturowego – przedstawia koncepcję tygla (*melting pot*). Podejście to zakłada przemieszanie się i współistnienie elementów różnych kultur etnicznych oraz narodowych. Koncepcja ta jest też opisywana jako **model jedności w różnorodności** (*pluralism within unity*)²⁵.

Właśnie takie podejście zainspirowało twórców Projektu Sprachenkarussell. Dzieci uczą się na co dzień w języku niemieckim i dba się o to, aby rozszerzać w tym zakresie kompetencję komunikacyjną uczniów. Jednocześnie w szkole nauczany jest język angielski. Warto podkreślić, że w świadomości uczniowskiej na pierwszym miejscu wśród prestiżowych języków europejskich znajduje się od wielu lat właśnie język angielski. Idea Projektu Sprachenkarussell była więc taka, aby pokazać uczniom atrakcyjność innych języków – także tych mniej popularnych – a przez to i innych kultur. W projekt zaangażowali się wszyscy nauczyciele, którzy pracują w tej szkole. Ma to bardzo duże znaczenie, tym bardziej że dla części z nich język niemiecki również nie jest językiem ojczystym. Ułatwiło to znacznie realizację zamierzeń przyjętych w projekcie. Najważniejszym celem działań jest pomoc uczniom w zrozumieniu potrzeby nauki języków obcych oraz podniesienie ich świadomości, że ludzie w różnych krajach i społecznościach mówią różnymi językami. Tym samym istotne jest pokazywanie dzieciom, że żaden język czy kultura nie są lepsze od innych.

²² D.M. Taylor, *Psychologia społeczna różnorodności rasowej i kulturowej – problem asymilacji i wielokulturowości*, [w:] I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 57.

²³ Ibidem.

²⁴ S. Huntington, *Kim jesteśmy? Wyzwania dla amerykańskiej tożsamości narodowej*, Znak, Kraków 2007, s. 121–123.

²⁵ A. Etzioni, *The New Golden Rule. Community and Morality in a Democratic Society*, Basic Books, New York 1996, s. 189–216.

W projekcie podkreśla się, że należy uwrażliwiać dzieci na różnice i uczyć akceptacji oraz tolerancji.

Program Sprachenkarussell jest realizowany w trzeciej i czwartej klasie (9-, 10-latki). Dyrekcja Europa Schule rozważa możliwość wprowadzenia go do drugiej klasy. Na razie ryzykowne wydaje się nauczycielom objęcie pierwszoklasistów tym programem. Zakładają oni, że w sytuacji, gdy dzieci uczą się pisać i czytać w języku niemieckim, wprowadzenie nowego języka może im przeszkadzać. Program Sprachenkarussell trwa cały rok szkolny. Uczniowie na początku roku deklarują, jakiego języka chcą się uczyć. Do wyboru mają wszystkie języki, w których mówią dzieci uczęszczające do szkoły – m.in. są to języki: arabski, chiński, czeski, perski, polski, rosyjski, serbski, słowacki, turecki, węgierski, włoski. Obowiązują dwie zasady – (1) dziecko nie może wybrać języka, który jest jego rodzimym, oraz (2) w kolejnym roku nauki musi wybrać inny język niż w pierwszym roku uczestniczenia w programie. Celem zajęć nie jest biegłe opanowanie języka. Działania programu koncentrują się na osłuchaniu z językiem obcym, uwrażliwieniu na inność, promowaniu otwartości na inne kultury, stąd założenie, że dzieci poznają dwa języki obce – choć może lepiej napisać: stykają się z dwoma językami obcymi w trakcie trwania programu. Zajęcia w ramach Sprachenkarussell realizowane są raz w tygodniu przez godzinę zegarową. W wybranym dniu tygodnia, o określonej godzinie, uczniowie słyszą specjalny sygnał dźwiękowy, który informuje o rozpoczęciu się zajęć. Taki sam sygnał dźwiękowy zwiastuje zakończenie działań w projekcie.

Podczas wizyty studyjnej miałam możliwość obserwowania zajęć, które są realizowane w projekcie. Uczestniczyłam w części lekcji z języków: rosyjskiego, chińskiego, polskiego, tureckiego oraz perskiego. Zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem wielu różnych form aktywności, zabaw, które bezpośrednio angażują uczących się (*learning by doing*). Dzieci poznają podstawowe zwroty: na powitanie i pożegnanie, uczą się nazw przedmiotów codziennego użytku, śpiewają piosenki w języku obcym.

W projekcie tkwi duży potencjał kreowania właściwych postaw wobec innych kultur. Podczas zajęć z języka perskiego nauczycielka opowiadała o tym, że rozpoczął się właśnie irański Nowy Rok (*Nouruz* – Nowy Dzień), który zaczyna się z początkiem astronomicznej wiosny. Jest to stare, przedmuzułmańskie święto obchodzone już za czasów Achemenidów (VI w. p.n.e.). Co więcej w 2009 roku *Nouruz*, jako dobro zbiorowe, został wpisany na listę „Kulturowego dziedzictwa niematerialnego ludzkości” UNESCO²⁶. Świętują go nie tylko Irańczycy, ale także mieszkańcy wielu krajów Azji Środkowej, a także Albańczycy,

²⁶ Safeguarding Intangible Cultural Heritage – <http://www.unesco.org/culture/ich/> [dostęp: 21.04.2011].

Kosowianie, Kurdowie i Turcy. Nauczycielka opowiadała w języku niemieckim o zwyczajach obchodzenia tego dnia w Iranie. Na stole, nakrytym zgodnie z wierzeniami tak, aby zagwarantować pomyślność i obfitość dóbr na kolejny rok, znalazły się: monety, przyprawy, tradycyjne danie z pszenicy, zboże, ocet winny, jabłka oraz czosnek, a także lustro – symbol szczęścia i pomyślności, zapalona świeca i kwiaty. Dzieci poznały perskie nazwy wszystkich przedmiotów. Były to bardzo ciekawe, pouczające zajęcia z elementami kulturoznawstwa i religioznawstwa.

3.3. Językowe atelier w Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner

W Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner²⁷ uczy się 75% dzieci, dla których niemiecki nie jest językiem ojczystym. Dyrekcja placówki oraz nauczyciele zdecydowali więc, że uczniowie ci wymagają wspomagania rozwoju kompetencji językowej oraz komunikacyjnej w zakresie języka niemieckiego. Organizuje się dla nich dodatkowe zajęcia. Na ten cel udało się szkole pozyskać dofinansowanie z Biura Edukacji (Vienna Board of Education). Językiem wykładowym w szkole jest język niemiecki. Jednak dzieci, dla których nie jest on językiem ojczystym, mają organizowane też zajęcia w językach, którymi mówi się u nich w domu. Każda klasa uczy się także języka angielskiego – pięć albo trzy godziny w tygodniu. Co więcej, w szkole organizuje się warsztaty językowe, podczas których dzieci mogą uczyć się na zajęciach z języków obcych – wszystkich, w których prowadzone są zajęcia w szkole, a są to języki: arabski, albański, chorwacki, francuski, portugalski, słowacki, turecki oraz węgierski. Część tych zajęć włączona jest do programu nauczania, a część odbywa się w tzw. klubach językowych. Chęć udziału w zajęciach w klubie dziecko zgłasza dobrowolnie. Spotkania odbywają się wówczas po zakończeniu zajęć obowiązkowych, ok. godz. 13.00. Dzieci i tak z reguły pozostają wtedy na terenie szkoły, więc jest to ciekawa forma spędzania czasu. Oczywiście, oprócz klubów językowych funkcjonują też inne zajęcia dodatkowe: taniec, aerobik, piłka nożna. Cały program edukacji językowej nosi nazwę *Językowego atelier*.

4. ZAKOŃCZENIE

W wielojęzycznej społeczności uczniów pojawiają się liczne problemy, nie tylko językowe, ale też wychowawcze, związane z przenoszeniem do środowiska szkolnego różnych zachowań osadzonych

²⁷ Europäische Volksschule Dr. Leopold Zechner – www.evsgoldschlagstrasse.at [dostęp: 18.04.2011].

w kulturze danego narodu czy grupy etnicznej. Warto pamiętać, że kompetencja komunikacyjna w każdym swoim wymiarze jest zależna od uwarunkowań kulturowych. Tym samym skuteczna komunikacja językowa wymaga od jej uczestników wykształcenia odpowiedniej wrażliwości interpersonalnej oraz interkulturowej. Kształtowanie sprawności komunikacyjnej jest więc mocno osadzone w uwarunkowaniach społeczno-wychowawczych, które należy uwzględnić, planując proces kształcenia w przedszkolu czy w szkole. Wielokulturowość jest dziś niezaprzeczalna. W XXI wieku nieliczne kraje pozostają monojęzyczne. W Polsce – pomimo że w klasach szkolnych coraz częściej pojawiają się uczniowie obcojęzyczni – nie dostrzega się w wystarczającym stopniu konieczności tworzenia specjalnych ogólnokrajowych programów, których celem byłoby: z jednej strony, utrzymanie języka ojczystego uczniów, a z drugiej, umożliwienie im osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości w języku polskim. Na pewno – z punktu widzenia szkoły jako instytucji – strategia asymilacji jest łatwiejsza, chociażby ze względów formalnych, organizacyjnych. Jednakże wyniki badań zwracają uwagę na fakt, że zachowanie języka ojczystego wspiera proces uczenia się języka docelowego i przynosi liczne korzyści, zarówno językowe, jak i poznawcze²⁸. Możliwość komunikacji z przedstawicielami innych kultur pomaga przełamywać bariery, uczy tolerancji i wzajemnego szacunku²⁹.

Obecnie Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (**European Centre for Modern Languages** – ECML) kładzie ogromny nacisk na promowanie wielojęzyczności³⁰. Komisja Europejska wielokrotnie już podkreślała, że zbyt mało działań podejmuje się na rzecz: rozszerzenia nauczania języków obcych na wszystkie ścieżki edukacyjne, promowania szkół stawiających na naukę języka czy zwiększenia motywacji do nauki języków obcych³¹. Świadczy o tym m.in. zaproszenie do składania aplikacji w ramach czwartego międzyokresowego programu, przyjętego do realizacji na lata 2012–2015. W programie nacisk położono na promowanie wielojęzyczności oraz eduka-

²⁸ M. Swain, J. Cummins, *Bilingualism, cognitive functioning and education*, „Language Teaching and Linguistic Abstracts” 1979, 12, s. 4–18.

²⁹ Por. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia...* op. cit., s. 29.

³⁰ European Centre for Modern Languages – <http://www.ecml.at/> [dostęp: 24.03.2011]; <http://www.letpp.eu/> [dostęp: 24.03.2011].

³¹ Por. m.in. (1) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*, Commission of the European Communities, Brussels 2003; (2) *A New Framework Strategy for Multilingualism*, Commission of the European Communities, Brussels 2005; (3) *30 Projects for Promoting Language Learning. Languages for Europe*, European Commission for Multilingualism, Brussels 2007; (4) *Languages in Europe. Towards 2020*, LETPP Consortium 2011; a także informacje na stronach – <http://europa.eu/languages/> [dostęp: 24.03.2011] i www.icc-languages.eu [dostęp: 24.03.2011].

cję międzykulturową. Ten nowy program odzwierciedla zarówno misję Centrum, jak i obecne potrzeby państw członkowskich i partnerów w zakresie kształcenia językowego. Program jest oparty na długoterminowej wizji, której głównym celem jest stworzenie zintegrowanego systemu międzykulturowych metod kształcenia, które sięgałyby poza nauczanie języka obcego i obejmowałyby wszystkie zdolności językowe oraz potrzeby wszystkich grup uczniów w procesie uczenia się.

Unia Europejska stara się prowadzić politykę wspierania wielojęzyczności oraz wielokulturowości, choć coraz częściej obserwujemy liczne problemy w tym zakresie. Z jednej strony pobrzmiwa oficjalnie deklarowany idealizm budowania różnojęzyczności, z drugiej wygrywa nieoficjalny jednojęzyczny pragmatyzm. Niewątpliwie ważne jest, aby instytucje kształtowały u uczących się pozytywne postawy wobec innych kultur oraz języków. Aby osiągnąć ten cel, promowanie komunikacji międzykulturowej należy rozpoczynać jak najwcześniej. Niestety, najczęściej nauczaniem językiem obcym w krajach europejskich jest nadal angielski. Często również ignoruje się fakt, że w klasie szkolnej uczą się dzieci, których doświadczenia językowe i kulturowe znacznie się różnią. A przecież różnokulturowość oraz różnojęzyczność stanowią wymiar integracji europejskiej. Na kompetencję różnojęzyczną³² – którą traktuje się obecnie jako niezbędną do sprawnego funkcjonowania w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie – składają się *kompetencja komunikacyjna*, w tym wiedza socjolingwistyczna, związana ze znajomością skryptów interakcji³³, oraz *kompetencja kulturowa*, rozumiana głównie jako sprawność interkulturowa, która dotyczy wielu aspektów komunikacji (m.in. niewerbalnych)³⁴. Warto podkreślić, że kompetencja różnojęzyczna nie jest tożsama z kompetencją językową w językach obcych. Znajomość innych języków jest ważna, ale nawet dobre opanowanie jednego czy dwóch języków obcych nie zawsze prowadzi do wyjścia poza postawę etnocentryczną. Różnojęzyczność (*plurilingual*) **nie** jest również pojęciem tożsamym z dwujęzycznością (*bilingual*) czy wielojęzycznością (*multilingual*). Głównym celem kształ-

³² Definicję terminu *kompetencja różnojęzyczna* próbowano ustalić m.in. w realizowanym obecnie projekcie francuskim pt. *The European Observatory for Plurilingualism*, <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> [dostęp: 12.01.2012].

³³ Aby być kompetentnym użytkownikiem języka, należy być kompetentnym członkiem danej społeczności, tj. znać nie tylko abstrakcyjnie pojętą gramatykę, ale również relacje pomiędzy poszczególnymi elementami zdarzeń słownych (*speech events*) o charakterze czysto językowym, jak również kontekstualnym. Por. m.in. D. Hymes, *Why Linguistics Needs the Sociologist*, „Social Research” 1967.

³⁴ Na kwestię kształtowania kompetencji interkulturowej zwracano uwagę m.in. podczas akcji: *How not to be a fluent fool – o znaczeniu kompetencji interkulturowej w posługiwaniu się językiem angielskim*, <http://www.festwalnauki.edu.pl/node/2611v> [dostęp: 10.01.2012].

towania kompetencji różnojęzycznej **nie** jest kształcenie w zakresie określonego języka ani adaptacja dziecka obcojęzycznego do określonego systemu oświaty. Celami dobrze pojętej edukacji różnojęzycznej³⁵ są przede wszystkim: 1) rozwój kompetencji: komunikacyjnej oraz kulturowej, 2) zwiększanie świadomości językowej u wszystkich uczących się (**model Language Awareness**)³⁶. Cele te często ignoruje się na poziomie decyzji państwowych, dotyczących kształtu polityki oświatowej oraz językowej³⁷.

Co więcej, jak wynika z analizy europejskich doświadczeń, w większości krajów europejskich – w tym w Polsce – hołduje się modelowi oświaty monokulturowej oraz monojęzycznej. Uwzględniając jednak tendencję rozwoju państw demokratycznych, można stwierdzić, że **po mimo tego, iż Polska jest krajem nadal dość jednolitym kulturowo i językowo, to znajduje się ona na początku drogi ku zróżnicowaniu kulturowemu i językowemu**. Chcąc stworzyć uczniom warunki do tego, aby w przyszłości w pełni skorzystali z możliwości edukacyjnych oraz zawodowych, wynikających z członkostwa Polski w Unii Europejskiej, należy rozwijać odpowiednią motywację do poznawania innych kultur i uczenia się języków, a także kształtować postawę otwartości na różnorodne doświadczenia językowe oraz kulturowe. Nie można zapominać jednak o konieczności promowania języka polskiego. Umiejętne prowadzenie edukacji językowej staje się więc obecnie

³⁵ Istotnym dokumentem, promującym różnojęzyczność, jest *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment – Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Podkreśla się w nim, że najważniejszym celem kształcenia językowego nie jest osiągnięcie poziomu biegłości zbliżonego do rodzimego użytkownika danego języka, lecz szeroko pojętych umiejętności komunikowania się (kompetencja komunikacyjna – D.H. Hymes, *On communicative competence*, Philadelphia 1971. Hymes uważa, że uczestnictwo w komunikacji wymaga szerszych kompetencji niż kompetencja językowa N. Chomsky'ego).

³⁶ **Model zwiększania świadomości językowej (Language Awareness)** różni się od klasycznych modeli nauczania języków obcych czy prowadzenia edukacji w dwóch lub więcej językach. Za twórcę modelu jest uważany Eric Hawkins, który wyznaczył jego standardy. Opracowania E. Hawkinsa stanowiły źródło inspiracji dla późniejszych teoretyków i praktyków. Ruch Świadomości Językowej ma brytyjskie korzenie, jednak wiele z jego założeń zostało opracowanych w trakcie europejskich projektów. Wkład E. Hawkinsa w rozwijanie modelu *Language Awareness* był dwojaki. Po pierwsze, sformułował podstawy teoretyczne – *Modern Languages in the Curriculum* (1981); *Awareness of Language: An Introduction* (1984). Po drugie, wyjaśnił i pokazał praktyczne możliwości zastosowania modelu w klasie szkolnej wraz z ich pedagogicznymi konsekwencjami.

³⁷ Na kwestie kształtu polityki językowej oraz jej braków w różnych krajach europejskich zwraca się uwagę m.in. w opracowaniu: K. Menken, O. Garcia, *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*, United Kingdom 2010.

sporym wyzwaniem. Ze wstępnej analizy wynika³⁸, że w Polsce brakuje skutecznych rozwiązań wspomagających nauczanie i wychowanie dzieci z różnorodnymi doświadczeniami językowymi i kulturowymi, które służyłyby rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej u wszystkich uczniów.

Okazja do pełnego kształtowania kompetencji komunikacyjnej podczas zajęć z języków obcych jest nie do przecenienia. Zwracał na to uwagę już L. Wygotsky, twierdząc, że język obcy pozwala dziecku pojmować język ojczysty³⁹. Obiecująca wydaje się więc propozycja nauczania języka obcego poprzez treści międzyprzedmiotowe. Rozważenia wymaga fakt, czy nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz klas I–III w Polsce byłiby gotowi prowadzić krótkie, codzienne lekcje z języka obcego. W raporcie *Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes*⁴⁰ zauważono, że czas przeznaczony na wczesną naukę języków obcych – zwłaszcza na ćwiczenie sprawności mówienia – należy w miarę możliwości wydłużać. Zdaniem autorów raportu, najlepiej jeśli będą to krótkie, codzienne lekcje, zamiast jednej lub dwóch lekcji w tygodniu⁴¹. Wiąże się to jednak z koniecznością takiego przygotowywania kadr pedagogicznych, aby nauczyciele byli w stanie poradzić sobie z nowym obowiązkiem. Z problemem tym zmagają się obecnie Austria, gdzie realizowany jest program Lollipop. Zdarzało się, że nauczyciele w szkołach, które odwiedziłam, entuzjastycznie opowiadali o wielojęzyczności, wielokulturowości, przedstawiali rozwiązania stosowane w ich szkołach, ale jednocześnie część z nich obawiała się mówić w języku innym niż niemiecki. Spora większość unikała też języka angielskiego z obawy przed popełnieniem błędów.

Wyzwaniem, które stoi więc przed współczesną edukacją, jest promowanie nauki języków obcych – także tych mniej popularnych – oraz skuteczne jej prowadzenie. Warto poznawać też rozwiązania stosowane w innych krajach europejskich, aby być w stanie wybrać optymalną strategię do zastosowania w naszym kraju.

³⁸ Wstępna analiza została zrealizowana w projekcie *Formy wychowania przedszkolnego w Europie* – nr BSTM 1/11-I, finansowanym z dotacji celowej przyznanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich.

³⁹ Por. L. Wygotsky, *Myślenie i mowa*, [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 379.

⁴⁰ *Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes*, http://ec.europa.eu/education/languages/archive/key/foreign_en.html [dostęp: 28.12.2010].

⁴¹ Pisałam o tym m.in. w artykule *O trudnościach wczesnego nauczania języków obcych – na podstawie obserwacji organizacji nauki językowej dzieci beduińskich w Izraelu*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 2.

Multilingualism in education based on observation of language teaching curricula in Austrian kindergartens and primary schools

Summary

The author participated in a Study Visit in Vienna (Austria) from 4 to 8 April 2011. The subject of the visit was the lower primary education in a multilingual community. Many children whose mother tongue is other than German are taught in primary schools in Vienna. Therefore, attempts are continually being made to find solutions that can streamline the teaching process in multilingual and multicultural pupil groups. During the visit the author had the opportunity to familiarise herself with the solutions employed in Austria in the field of teaching mother tongues and foreign languages to children aged 6-10. The paper discusses the issues of multilingualism and multiculturalism in education, which are analysed with focus on language initiatives related to teaching modern languages in grades 1-4 of primary school executed by the Vienna Board of Education and other solutions promoted by the Austrian Ministry of Education, Arts and Culture (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*).

Adj. M. Czarnecka

Magdalena Trysińska
(Uniwersytet Warszawski)

KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE W SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ – DLACZEGO JEST KONIECZNE?

Wraz ze zmianą systemu szkolnictwa (utworzenie gimnazjów jako nowego etapu kształcenia) pojawiły się nowe programy nauczania, nowe podręczniki i oczywiście nowa podstawa programowa, która do chwili obecnej (rok 2011) także była już kilkakrotnie zmieniana i poprawiana. Nauczyciele, w tym także poloniści, często czują się zdezorientowani. Nie wiedzą czego i jak uczyć. Jednym z takich niedoprecyzowanych w dokumentach oświatowych obszarów jest nauka o języku ojczystym. Chociaż podstawa programowa (zarówno ta z 2002 r., jak i najnowsza z 2008 r.) wymienia treści kształcenia językowego, to wiedza ta nie jest sprawdzana (pozornie, o czym będzie w dalszej części artykułu) na egzaminach zewnętrznych. Wywołuje to co jakiś czas gorące dyskusje w środowisku dydaktyków na temat miejsca nauki o języku w kształceniu polonistycznym we wszystkich etapach nauczania. Dydaktycy zastanawiają się, czego uczyć, jak uczyć, a nawet czy w ogóle wprowadzać treści językowe na lekcjach języka (!) polskiego. Dylematy te szczególnie mocno ujawniają się na ostatnim etapie edukacyjnym.

Z moich obserwacji, rozmów z nauczycielami szkół ponadgimnazjalnych oraz absolwentami tych szkół wynika, że w IV etapie właściwie nie ma miejsca na kształcenie językowe. Nauczyciele oczekują, że po ukończeniu gimnazjum uczeń ma już odpowiednią świadomość i kompetencję językową. O tym, że tak nie jest, przekonują się dość szybko, podczas pierwszych ustnych i pisemnych wypowiedzi pierwszoklasistów. Jednak także wówczas nie omawiają tematów z zakresu kształcenia językowego. Na ogół tłumaczą to brakiem czasu, a także tym, że wiedza językowa nie jest sprawdzana na egzaminie maturalnym.

To prawda, że wiedza językowa nie jest sprawdzana, ale nie oznacza to, że nie są sprawdzane umiejętności. Egzamin maturalny (przynajmniej na razie) składa się z dwóch części: ustnej prezentacji wybranego zagadnienia oraz części pisemnej, w której maturzysta musi wykazać się umiejętnością czytania ze zrozumieniem oraz pisania dłuższego tekstu na zadany temat. Nie trzeba chyba nikogo przekony-

wać, że i w jednej, i w drugiej części uczeń powinien wykazać się odpowiednią kompetencją komunikacyjną. Można się jedynie zastanawiać, czy jest możliwe posługiwanie się poprawną, jasną polszczyzną bez znajomości zasad jej funkcjonowania. Czyli dochodzimy do problemu metod i celów kształcenia językowego.

Zanim jednak zastanowimy się, jaka metoda byłaby najskuteczniejsza i najbardziej pożądana z punktu widzenia ucznia, pokażę, dlaczego nauczyciel nie może pomijać treści językowych w żadnym z czterech etapów kształcenia.

O tym, że nauka o języku i nauka języka jest konieczna, świadczy analiza umiejętności językowych uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych¹.

Od ucznia, który ukończył gimnazjum, wymaga się, aby sprawnie posługiwał się językiem ojczystym w mowie i piśmie. Powinien wykazać się w tym zakresie sprawnościami: systemową, sytuacyjną, społeczną i pragmatyczną². Aby sprawdzić, w jakim stopniu umiejętności te zostały opanowane, poproszono uczniów pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych (liceów i techników) o napisanie rozprawki na temat: *Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że człowiek to istota społeczna? Uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do przykładów z literatury, filmu oraz osobistych doświadczeń* oraz o rozwiązanie 16 zadań dotyczących różnych poziomów struktury języka i rozmaitych aspektów jego użycia (odmiana wyrazów, części mowy; budowa zdania, przekształcenia składniowe; słownictwo – relacje semantyczne, nacechowanie stylistyczne, tworzenie słów; pragmatyka i grzeczność językowa; wyszukiwanie informacji, korzystanie ze słowników). Analiza wyników pokazuje, że kompetencje językowe uczniów ciągle wymagają doskonalenia i to we wszystkich wspomnianych powyżej aspektach.

W dalszej części artykułu zajmę się jedynie warstwą leksykalną uczniowskich wypowiedzi (tu: rozprawki), ponieważ nie trzeba uza-

¹ Wnioski opieram na badaniach przeprowadzonych w maju 2011 r. w szkołach powiatu kwidzyńskiego. Wyniki badań zostały przedstawione w raporcie napisanym na zlecenie władz miejskich Kwidzyna: M. Trysińska, K. Kaszewski, *Umiejętności językowe uczniów klas pierwszych liceów ogólnokształcących i techników powiatu kwidzyńskiego* – raport z badań (niepublikowany).

² Sprawność systemowa: umiejętność sprawnego i poprawnego pod względem gramatycznym (zgodnym z systemem) posługiwania się systemem danego języka; sprawność społeczna: umiejętność realizowania ról społecznych, przejawiająca się w odpowiednim doborze środków językowych stosownych do umysłowych możliwości odbiorcy i roli, jaką pełni on w społeczeństwie; sprawność sytuacyjna: umiejętność odpowiedniego posługiwania się językiem w różnorodnych sytuacjach interakcyjnych, wytworzonych przez społeczeństwo; sprawność pragmatyczna: umiejętność osiągnięcia celu założonego przez nadawcę wypowiedzi (za: Grabias 2001: 316–323).

sadniać, jak istotne jest, aby „odpowiednie dać rzeczy słowo”. W tym wypadku warto odnieść się do rozumienia sprawności językowej, przywoływanego przez Andrzeja Markowskiego, który pisze: „Jednym z elementów kultury języka jest sprawność językowa twórcy tekstu. Polega ona na umiejętności przekazania przez osobę mówiącą (piszącą) w swoich tekstach tego, co się chce przekazać (informacji, przeżyć, emocji itp.) w sposób najodpowiedniejszy w danej sytuacji komunikatywnej. [...] Mówić i pisać sprawnie – to znaczy umieć wybrać z zasobu znanych sobie środków językowych właśnie te, które będą najodpowiedniejsze ze względu na poruszany temat, możliwości percepcyjne i nastawienie odbiorcy, sytuację, w której wypowiedź powstaje [...]. Ażeby osiągnąć sprawność językową, należy więc przede wszystkim mieć świadomość istnienia różnorodnych możliwości językowego przekazywania tych samych treści. Konieczne jest również posługiwanie się odpowiednim zasobem leksykalnym i gramatycznym, co umożliwia wybór spośród wielu wariantów i synonimów językowych tych, które się uzna za najlepsze” (Markowski 2005: 103–104).

W kontekście przytoczonych powyżej słów przyjrzyjmy się, jaka jest sprawność językowa uczniów ujawniająca się podczas pisania rozprawki.

Rozprawka jest tekstem o dość schematycznej kompozycji. Wymaga dyscypliny myślowej, uporządkowanego wyводу, posługiwania się odpowiednim stylem funkcjonalnym. W rozprawce uczeń ma okazję popisać się swoją wiedzą ogólną – znajomością literatury i innych tekstów kultury (film, spektakl teatralny) oraz zorientowaniem w problemach życia społecznego.

Analiza prac pokazuje, że uczniowie pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych wykazują się w tym względzie świadomością gatunkową. W zdecydowanej większości prac można było wyróżnić wstęp (wprowadzenie w temat i teza), rozwinięcie (argumenty) oraz zakończenie (odniesienie do tezy i argumentów). Świadomość gatunkowa widoczna jest także w warstwie leksykalnej tekstu, choć tu ujawniają się już problemy uczniów ze sprawnym operowaniem odpowiednim zasobem słownictwa.

Jak pisze Edyta Bańkowska: „Problematyka poruszana przez nadawcę tekstu, temat rozprawki, sytuacja komunikacyjna oraz role społeczne nadawcy i odbiorcy determinują styl tekstu w warstwie leksykalnej. W zależności od typu rozprawki, przedstawiającej czy oceniająco-argumentacyjnej, styl tekstu zbliża się albo do stylu naukowego, albo do stylu publicystycznego” (Bańkowska 2007: 27). W wypadku rozprawki na podany powyżej temat oczekiwano od uczniów posługiwania się językiem naukowym, erudycyjnym lub przynajmniej neutralnym.

Język rozprawki jest widoczny już w samej kompozycji. Nadawca tekstu powinien ujawnić się poprzez subiektywizujące sformułowania

typu: *sądzę, moim zdaniem*, a także powinien sprawnie porządkować wywód, stosując wyrażenia metatekstowe. Analiza uczniowskich prac pokazuje, że nauczyciele liceów i techników mają w tym względzie jeszcze dużo do zrobienia.

Uczniowie zdają sobie sprawę, że w rozprawce przedstawiają własny punkt widzenia, ale chęć „unaukowienia” wyvodu prowadzi do błędów leksykalnych³ (a także składniowych). Na przykład:

Moim zdaniem zgadzam się ze stwierdzeniem, że człowiek to istota społeczna⁴.
Wnioskując z moich wypowiedzi, **sądzę, że** każdy z nas żyje w społeczeństwie.
 W mojej pracy **postaram się stwierdzić**, czy człowiek to istota społeczna, czy też nie.
Z osobistych doświadczeń uważam, że nie ma ludzi, którzy nie byłiby istotą społeczną.

Wszystkie powyższe błędy wynikają z nadmiaru. Uczniowie w jednym zdaniu chcą zmieścić maksymalną liczbę słów/wyrażeń erudycyjnych. Jednocześnie ujawniają się tu problemy na poziomie łączliwości leksykalnej.

Wyrazem o dużej frekwencji jest *argument*. Jest to oczywiste, ponieważ uczniowie mają świadomość, iż w rozprawce trzeba posługiwać się argumentami. Jednak nie zawsze wiedzą, w jaki sposób używać tego słowa. Uczniowie *argumenty poruszają* (analogicznie do: *poruszyć temat*):

Chciałabym **poruszyć argument** dotyczący dzisiejszego tematu, a mianowicie w moim szkolnym otoczeniu przeważają istoty społeczne.

Argumenty *wyjaśniają* odpowiedź, *podtrzymują* decyzję:

Argumenty wymienione przeze mnie **wyjaśniają** moją **odповідź** na to stwierdzenie i **podtrzymują** moją **decyzję**.

Argumenty powinny być za czymś lub przeciw czemuś. Uczniowie różnicują te dwie grupy argumentów, ale nie zawsze wiedzą, jak je nazwać, stąd pojawiają się np. *argumenty pozytywne*:

Następnym **argumentem mówiącym pozytywnie** jest to, że ludzie, czyli społeczeństwo, tworzą państwo.

W złym znaczeniu występuje także połączenie *argumenty odwołują się do czegoś*:

Myślę, że **powyższe argumenty odwołują się do tego**, że człowiek to istota społeczna.

³ Do błędów leksykalnych, za A. Markowskim, zaliczam: błędy słownikowe (wyrazowe) polegające na: używaniu wyrazów w niewłaściwym znaczeniu, myleniu znaczeń wyrazów podobnych brzmieniowo lub morfologicznie i ich niepoprawnym wymiennym używaniu; posługiwaniu się pleonazmami, naruszaniu łączliwości wyrazów oraz błędy frazeologiczne i słowotwórcze (Markowski 2005: 57–58).

⁴ W artykule cytuję wypowiedzi uczniów. Dla jasności wyvodu zostały poprawione błędy ortograficzne i interpunkcyjne.

Jest to zdanie użyte w podsumowaniu. Można się domyślić, że nadawca chciał powiedzieć, iż argumenty, których użył, udowadniają postawioną we wstępie tezę.

Najczęściej występował błąd, który można określić jako skrót myślowy:

*Następnym **argumentem jest X** (film, książka, bohater książki/filmu, konkretna osoba).*

lub:

***Moim pierwszym argumentem na fakt**, iż człowiek jest istotą społeczną, **poprę** przykładem z telewizji.*

Chęć uporządkowania tekstu prowadzić może także do błędów stylistycznych.

*Zgadzam się z **powyższą** tezą. Postaram się to udowodnić w moich **poniższych** argumentach.*

Widoczna jest w tym wypadku niska jeszcze kompetencja w posługiwaniu się stylem naukowym. Wiedza uczniów o tym, jak napisać rozprawkę, nie przekłada się na umiejętności.

Każda rozprawka wymaga stosowania słownictwa odpowiedniego do podjętego tematu. Uczeń może w tym względzie wykazać się zrozumieniem (bądź niezrozumieniem) omawianego zagadnienia. Ponieważ omawiane tu prace dotyczyły „człowieka jako istoty społecznej”, oczekiwano, iż uczniowie pokażą, jak rozumieją to pojęcie. Tylko nieliczni uczniowie podjęli próbę zdefiniowania „istoty społecznej”, w wielu pracach natomiast ujawnił się problem z posługiwaniem się tym połączeniem wyrazowym.

Leksem *istota* powinien być rozumiany jako ‘żywy organizm, osoba, stworzenie’⁵. W zależności od kontekstu może występować w liczbie pojedynczej lub mnogiej. Nie dla wszystkich uczniów było to oczywiste. Niektórzy traktowali ten związek wyrazowy jak stałe połączenie i w niezmienionej formie odnosili je także do zbiorowości, np. rodziny.

*Każda **rodzina jest** moim zdaniem **istotą** społeczną.*

*Z osobistych doświadczeń uważam, że **nie ma ludzi, którzy nie byliby istotą społeczną**.*

*Doskonałym **przykładem osoby społecznej** byli **generałowie**, np. podczas II wojny światowej.*

Uczniowie posługiwali się także połączeniem *osoba społeczna*. Wynika ono pewnie z przeświadczenia, że *istota* i *osoba* to synonimy. Zabrakło jednak wiedzy o tym, że nie każdy wyraz bliskoznaczny jest synonimem o takiej samej łączliwości leksykalnej. Dlatego też powstały pleonazmy (*człowiek to osoba* na wzór *Adam to osoba* lub *istota społeczna społeczeństwa* na wzór *członek społeczeństwa*):

⁵ Wszystkie znaczenia podaję za: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, (płyta CD), Warszawa 2004.

*Dlatego uważam, że **człowiek to osoba** społeczna.*

*Moim trzecim argumentem są postaci z literatury. Są one różnego charakteru, lecz łączy ich to, że są oni odważni i stali się **istotami społecznymi społeczeństwa**.*

W pracach ujawnił się także problem z doбором odpowiedniego czasownika. *Osobą/istotą społeczną można być, ale nie można jej stanowić czy do niej należeć.*

***Osobę społeczną stanowi osoba**, która robi coś dla innych dla społeczeństwa.*

*Człowiek **należy do istoty** społecznej.*

*Kolejnym argumentem dotyczącym osoby z filmu jest znakomity aktor Artur Żmijewski, który jak najbardziej **należy do osoby** zaangażowanej społecznie.*

Podobny problem ujawnił się podczas operowania pojęciami, terminami, które uczniom szkół ponadgimnazjalnych powinny być dobrze znane.

*Kolejny argument przytoczę z **książki Antygona**, gdzie tytułowa bohaterka ubiegła się o pogrzeb swojego brata.*

*Przykładem na to mogą posłużyć się bohaterką **książki Antygona**.*

*Pierwszym potwierdzającym przykładem z literatury może być tak wielki dla nas poeta „Jan Kochanowski”, który **pisał literaturę piękną**, opowiadał o swoim życiu.*

*Kolejnym argumentem potwierdzę moją tezę, że człowiek to istota społeczna. Zaczepnę go z filmu. **Ekranizacja** ta nosi tytuł „Jestem legendą”.*

*Są **filmy, na przykład udokumentowane wiadomości**, na faktach autentycznych, które o społeczeństwie, istocie społecznej.*

Niektórzy uczniowie mają problem z operowaniem nazwami gatunków literackich i filmowych. I tak na przykład *Antygona* Sofoklesa funkcjonuje w świadomości uczniowskiej jako książka (wszystko, co się czyta, jest książką). Świadczy to o tym, że takie pojęcia, jak: dramat antyczny, tragedia antyczna albo nie są znane, albo nie zostały dostatecznie utrwalone. Podobnie z gatunkami filmowymi czy w ogóle telewizyjnymi. Film oparty na faktach (tu: autentycznych sic!) utożsamiany jest z udokumentowanymi wiadomościami (gatunek równie niejasny – nie wiemy, czy chodzi o serwis informacyjny czy raczej o film dokumentalny). Ponadto każdy film (coś, co ukazało się na ekranie) to ekranizacja. Prawdopodobnie uczeń nie wie, że ekranizacja to wersja filmowa sztuki lub powieści.

Rozprawka narzuca określone ukształtowanie stylistyczne tekstu. Na ogół uczniowie mają tego świadomość. W pracach przeważa słownictwo z neutralnego rejestru polszczyzny, a także pojawia się leksyka z rejestru naukowego, erudycyjnego. Zdarza się jednak, że naukowy wywód zostaje zburzony poprzez pojawiające się (okazjonalnie) potoczmy. Można zaryzykować stwierdzenie, że potoczmy pojawiają się wówczas, gdy uczniom brakuje słowa, kiedy zasób słów erudycyjnych ulega wyczerpaniu:

*[Robinson Crusoe] Po dłuższym czasie bez otoczenia społeczeństwa zaczyna jednak **trochę wariować**.*

Jeżeli dziewczyny lub chłopcy są w drużynie, to muszą być zjednoczeni, zintegrowani i pełni zapału do tego, **co ich kręci** (np. piłka nożna).

Dochodzi do bójek, kłótni, a czasami nawet kończy się to śmiercią, np. **kibole** po meczach.

Żyje nam się lepiej, gdy nie jesteśmy „odludkami” i możemy się komuś **wygadać**. Wszyscy działają na korzyść. Trafiają się oczywiście ludzie, **którym coś nie pasuje**.

Uważam, że **to są głupoty**, jakie mówią o młodzieży, że jest niewychowana, nie-tolerancyjna, nie ma szacunku dla starszych i **w ogóle jest na „nie”**.

A programy takiego typu jak „Malanowski i partnerzy” przybliżają nam to, **jak mniej więcej to wygląda** w realnej rzeczywistości i jakie to jest trudne.

Z drugiej strony słownictwo erudycyjne także może sprawiać problemy. Aby poprawnie i sprawnie posługiwać się tą warstwą polszczyzny, trzeba znać znaczenie wyrazu i wiedzieć, w jakim otoczeniu wyrazowym można go użyć. Uczniowie sięgają po takie wyrazy, jak: *posiadać* (zamiast *mieć* czy *odnajdywać*), *aczkolwiek* (zamiast *mimo to*), *jakikolwiek* (zamiast *żaden*), *być godnym czego* (zamiast *być gotowym na co*), *wcielać się* (zamiast *angażować się*).

[Bohaterka] Dopiero po wyjeździe z ludźmi, którzy **posiadają** takie same **problemy**, odnajduje się w społeczeństwie.

Bez społeczeństwa powoli stajemy się szaleni, a wśród ludzi rozwijamy się, **posiadamy** sens życia.

Nasze relacje z innymi ludźmi są różne, **aczkolwiek** uważam, iż człowiek jest istotą społeczną, i postaram się to udowodnić.

Nie wypowiadają się na żadne tematy, nie biorą udziału w **jakichkolwiek** dyskusjach.

Każdy człowiek to istota społeczna, ponieważ każdy z nas bierze udział w **jakichkolwiek** imprezach społeczno-kulturowych.

Jednak byli **godni oddać swoje życie** za swój kraj.

Kolejną postacią jest Jerzy Owskiak, który bardzo ambitnie **wciela się w życie społeczne** poprzez organizowanie imprez Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy.

Świadomość gatunkowa ucznia staje się przyczyną tworzenia neologizmów erudycyjnych, np. od rzeczownika *przynależność* został utworzony czasownik *przynależeć*:

Społeczeństwo, które przynależy do jakiejś grupy społecznej [...].

„Mądrzej” brzmi także przymiotnik *ostateczny* (zwłaszcza w połączeniu z krótką, erudycyjną, formą zaimka dzierżawczego), który w świadomości ucznia jest synonimem wyrazu *ostatni*:

Ostatecznym mym argumentem będzie przykład z literatury.

Widoczna jest także skłonność do unaukowiania tekstu poprzez stosowanie struktur analitycznych⁶, często błędnych:

⁶ Maria Kniaginina w roku 1963 struktury opisowe uznała za wyznacznik stylu dziennikarskiego, Jerzy Bartmiński w roku 1973 zwracał uwagę na tendencję do nominalizacji stylu, która prowadziła do intelektualizacji języka; w roku 2000 natomiast Waław Cockiewicz zauważył, że struktury analityczne są nadal obecne w języku polityków, ale coraz rzadziej spotykane w wypowiedziach zawodowych dziennikarzy (prezenterów głównych wydań

W czasach przedszkolnych uczymy się pracy w grupie, zabawy i zrozumienia. Jak wiadomo w **teraźniejszych czasach** ciężko o dobrze płatną pracę. Rodzice opiekują się nami od momentu, kiedy złapiemy swój pierwszy oddech i zapłaczemy głośno, aż do momentu, gdy skończymy **wiek osiemnastu lat** i będziemy już w pełni samodzielni.

Podobnie można potraktować uczniowskie pleonazmy i tautologie. Być może w świadomości ucznia nadmiar informacji świadczy o elokwencji:

*Następnym podanym przeze mnie argumentem, który świadczy o słuszności mojej tezy, jest to, że sam człowiek, z którym spotykamy się w **zwykłym świecie na co dzień**, jest istotą społeczną.*

*Na koniec dodam, że istotą społeczną jest jeszcze ktoś, kto potrafi szanować swoje **ojczyście państwo**.*

Nadmiar prowadzi najczęściej do błędów składniowych:

*Osoby, które **ulegają** wypadkowi, otrzymują **pomoc** od innych osób w **oddawaniu krwi** dla takiej potrzebującej osoby albo **pomagają** im w **wyniku** jakiegoś wypadku.*

Ze zdania wynika, że to osoby, które uległy wypadkowi, oddają krew (ktoś im pomaga tę krew oddać), a także ci sami ranni pomagają innym. Wypadek zaś jest tu rezultatem jakichś starań. Świadczy to o tym, że nadawca tekstu nie rozumie znaczenia połączeń wyrazowych: *pomóc komu w czym, zrobić co w wyniku czego*.

Erudycyjność stylu przejawia się także w tworzeniu niezbyt fortunnych metafor i porównań:

*[filmy A. Wajdy] Ukazują one **prawdę światła dziennego**, są bardzo mądre i pouczające.*

*Idziemy za drugim człowiekiem jak **jeden wielki łańcuszek**.*

*Każdy znajdzie dla siebie w nim [społeczeństwie] grupę i będzie szedł z nią przez życie w **dobre i złe chwile**.*

W pracach uczniowskich zdarzają się także inne błędy leksykalne. Najrzadziej występują błędy słowotwórcze. Uczniowie tworzą wyrazy, ponieważ nie znają ich poprawnych odpowiedników:

*Biednych łączy skromność i **ubogość**, a bogatych pieniądze, majątek czy bardzo duże domy.*

*Młody chłopak ma romans z **mężatą** kobietą.*

*Postacie, które odgrywają role porządnych kochających się matek czy nastolatków, często zmieniają swoje oblicze, a gdyż poznają osoby z innego środowiska, chcą się im **upodobać** oraz być uważanym za jednego z nich.*

*W **aspoleczeństwie** tego nie ma, nikt nie zwraca na siebie uwagi.*

wiadomości telewizyjnych) (Cockiewicz 2000). Można zaryzykować stwierdzenie, że zarówno politycy, jak i uczniowie są niezbyt wyrobieni językowo i w ich świadomości „więcej” znaczy „lepiej”. Ekonomizacja wypowiedzi klóci się z elegancją i erudycyjnością. Jest tak być może dlatego, że skrótowość wypowiedzi jest charakterystyczna dla gatunków codziennej, szybkiej komunikacji, czyli SMS-ów, czatów, postów na forach internetowych.

Częściej pojawiają się błędy wynikające z niedokładnej znajomości danego słowa, np. *kwestionariusze* w znaczeniu 'osoby kwestujące', *karykatury* zamiast *kreatury*, *zidentyfikować* coś w znaczeniu: 'udowodnić'.

*Dzięki jego [J. Owsiaka] charytatywnej akcji bardzo dużo osób dostaje życie, a **kwestionariusze** dzięki kwestowaniu dołączają się do życia tych osób poprzez zebrane pieniądze.*

*Reszta ludzi zmienia się w istoty ciemności, czyli **karykatury** polujące w nocy, szukające krwi.*

*Stwierdzenie, czy człowiek jest istotą społeczną, jest trudne do **zidentyfikowania**, gdyż każdy żyje według własnej miary.*

Można zauważyć, że uczniowie miewają problem z różnicowaniem znaczeń czasowników dwuaspektowych, np. *przeżyć/przeżywać*.

*Drugi argument przytoczę z filmu „I'm Legend”, w którym główna postać jako jedyna **przeżywa** wielką zarazę na całym świecie i żyje sam jedynie ze swoim psem. [pasażerowie Titanica] Wszyscy ci ludzie, którzy byli obecni na statku, to także w jakimś sensie społeczeństwo. Zgromadzili się w jednym miejscu i **wspólnie przeżywali** katastrofę, która się wydarzyła, czyli zatopienie statku.*

W pierwszym wypadku chodzi o znaczenie dokonane (bohater przeżył, przetrwał), natomiast w drugim ze względu na kontekst (pasażerowie jednak nie przeżyli katastrofy) czasownik *przeżywać* coś w znaczeniu 'uczestniczyć w czymś' jest użyty co najmniej niefortunnie.

Może się też zdarzyć, że uczeń utworzy formę dokonaną od czasownika, który występuje tylko w formie niedokonanej, np. *lokować*:

*Szukają autorytetów, lecz nie zawsze dobrze **zalokują** swoje przekonania.*

W tym wypadku widoczna jest niedostateczna sprawność systemowa jako konsekwencja braku wiedzy o systemie języka polskiego.

Braki można także zauważyć w zakresie sprawności semantycznej, wtedy, gdy mamy do czynienia ze znaczeniem kontekstowym:

*Dlatego można uważać, że niektórzy **odbiegają od społeczeństwa**.*

*W serialach są przypadki, że osoby **odbiegają od ludzi** zwanych społeczeństwem.*

Autorzy tych zdań zapewne znają przerośnięte znaczenie czasownika *odbiegać* 'rozmijać się z czymś lub różnić się'. Nie dostrzegają jednak, że w pewnych połączeniach czasownik traci swoje przerośnięte znaczenie na rzecz znaczenia pierwotnego: 'oddalać się od kogoś, czegoś w sensie przestrzennym'.

Błędy leksykalne mogą także wynikać z utożsamiania znaczeń wyrazów bliskoznacznych, ale jednak mających kontekstowe różnice znaczeniowe, np. *stanowisko* – *pozycja*, *ilość* – *liczba*:

*Nawet w piramidzie Masłowa społeczeństwo i życie towarzyskie zajmuje wysokie **stanowisko**, co oznacza, że jest to ważna **potrzeba dla ludzi**.*

*Czy człowiek to istota społeczna? Wiele ludzi zadaje sobie takie pytanie. Ale tylko niewielka **ilość** społeczeństwa próbuje znaleźć odpowiedź na to pytanie.*

*Dzięki niej baza dawców szpiku zwiększyła się o bardzo dużą **ilość chętnych**.*

W rozprawkach najczęściej pojawiają się błędy w łączliwości wyrazów (co już wielokrotnie pokazałam). Można zauważyć, że uczniowie nie mają dostatecznie utrwalonych stałych połączeń wyrazowych.

Stale połączenia wyrazowe często stosowane są w złym znaczeniu:

*Ludzie ryzykowali życie, aby uratować ludność narodowości żydowskiej, która przez nazistów była skazana na śmierć, **tak zwany Holocaust**.*

*Zawsze lepiej mieć kogoś obok, kto rozwieje nasze smutki, **rozbawi nas choćby do łez**.*

*Zawsze chcą być sami, **nie pozwalają sobie pomóc za wszelką cenę** ani pomagać innym.*

Uczniowie rzadko korzystają z frazeologicznego zasobu polszczyzny, a jeśli już to robią, to popełniają typowe błędy frazeologiczne, polegające na wymianie jednego z komponentów stałych lub łączliwych połączeń wyrazowych, na zmianie postaci gramatycznej jednego ze składników lub na kontaminacji:

*Czyli **prosto mówiąc**, uczą nas życia w społeczności. [zamiast: **krótco mówiąc**]
Uważam, że każdy człowiek **w głębi siebie** chce żyć również dla bliskiej osoby i chce czuć się akceptowany. [zamiast: **w głębi serca**]*

*[Jan Paweł II] **wzmacniał na duchu** ludzi potrzebujących. [zamiast: **podnosić na duchu**]*

*Moim zdaniem ludzie są otwarci na innych, nie są **obcy na ludzką krzywdę**. [zamiast: **obojętny na ludzką krzywdę**]*

*Meżczyzna zaczyna **nabierać sens życia**, gdy dowiaduje się, że w pewnym miejscu na ziemi żyje grupa ludzi. [zamiast: **odnaleźć, odnajdywać sens życia**]*

*Ich postawa wyraźnie pokazuje człowieka społecznego, który poświęca się dla swego kraju, nawet **narażając się na swoje zdrowie i życie**. [zamiast: **narażać się komu / na co i narażać co**]*

*Jeśli mamy przy sobie bliskie nam osoby, jest nam dużo łatwiej zmagać się z **przezwyciężeniami losów**.*

Mają także problem z łączliwością związków luźnych:

*Człowiek potrzebuje kontaktu z co najmniej jedną osobą, by móc **przetrwąć psychicznie**.*

*Z racji, że osiągnęliśmy naprawdę **wysoką możliwość komunikacji międzyludzkiej**, głupotą byłoby z niej nie korzystać.*

*[Anna Mucha] Mimo swojej ciągłej gry aktorskiej, ciężkiej pracy i **dużego braku** wolnego czasu znajduje go na pomaganie innym.*

*Nowy pracownik przychodzi do zupełnie nieznanego miejsca i ludzi. Wtedy najczęściej zostaje miło przyjęty do **grona reszty**.*

*Nie lubię **zapoznawać nowych znajomości**, być może dlatego, że nie ufam nieznanym.*

Błędy w łączliwości mogą wynikać z pośpiechu. Pojawiają się wówczas skróty myślowe.

*Z rodziną i przyjaciółmi **przeżywamy** najwięcej wspólnych chwil, **różnego rodzaju rozrywek** itd. [przeżywać chwile, *przeżywać rozrywki]*

*Ci młodzi chłopcy **pokazali prawdziwego obywatela**, walcząc za swój kraj. Nie poddawali się, mimo tego, że byli bezbronni i mieli małe szanse. [zamiast: **pokazali, że są...**]*

Codziennie, gdy tylko chodzę do szkoły, spotykam znajomych, nauczycieli i czuję się w społeczeństwie, bo nie jestem sama. [zamiast: czuję się członkiem społeczeństwa]

Na problemy z łączliwością leksykalną należy zwrócić szczególną uwagę, tym bardziej że zadania testowe także pokazały duże braki w tym zakresie. Zadania polegające na poprawianiu błędnych związków frazeologicznych i luźnych związków wyrazowych wypadły bardzo słabo.

Duża grupa uczniów (91%) za poprawny uznała związek **trudny orzech do zgryzienia* – co nie dziwi, bo ta błędna postać pojawia się bardzo często np. w mediach. Błędne wyrażenia: **nie zasypywać gruszek w popiele*, **wyważyć przymknięte drzwi*, **trzymać się matczynej sukienki* również sprawiły uczniom trudność. Prawdopodobnie są to frazeologizmy nieużywane przez współczesną młodzież (w wypadku wyrażenia *nie zasypiać gruszek w popiele* etymologia zatarła się już całkowicie), stąd trudności z przywołaniem formy poprawnej. Najłatwiejsza do poprawienia okazała się błędna postać wyrażenia **puszka z Pandorą* (87% poprawnych odpowiedzi). Świadczy to o tym, że w szkole, na wszystkich etapach kształcenia, lekcje poświęcone frazeologii ograniczają się do biblizmów i mitologizmów – i te najdłużej pozostają w pamięci uczniów.

Jeśli chodzi o związki luźne, najwięcej problemów mieli uczniowie z poprawieniem połączeń **płonna radość* i **broczyć łzami*. O ile wyraz *broczyć* można uznać za wychodzący z użycia, to znaczenie przymiotnika *płonny* powinno być uczniom znane. Widać jednak, że połączenia: *płonny trud*, *wysilek*, *płonna nadzieja* itp. nie są wystarczająco dobrze utrwalone. Podobnie znaczenie przymiotnika *kary* – wielu uczniów uznało, że połączenie **kary pies* jest poprawne.

Analiza uczniowskich wypracowań (a także wyników testów) pokazuje, że nauczyciele języka polskiego zbyt mało czasu poświęcają na rozwijanie zasobu leksykalnego uczniów. Ponieważ omawiane tu prace były pisane przez uczniów pod koniec pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej, część winy za ten stan rzeczy spada na nauczycieli niższych etapów kształcenia. Jednocześnie stan ten wskazuje na to, że kształcenie językowe jest w szkole ponadgimnazjalnej konieczne. Nie można bowiem mówić o skutecznym uczeniu literatury (zarówno w zakresie odbioru, jak i twórczego jej wykorzystania we własnych wypowiedziach) bez równoczesnego rozwijania sprawności językowych. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że uczeń kompetentny językowo ma większe szanse na egzaminie maturalnym, i to nie tylko z języka polskiego, ale także z innych przedmiotów. Każdy z egzaminów wymaga bowiem czytania ze zrozumieniem, a także precyzyjnego odpowiadania na zadane pytania. Na każdym z egzaminów uczeń musi używać języka – czyli musi mieć bogaty zasób słownictwa, różnicować znaczenia, a także tworzyć wypowiedzi poprawne gramatycznie.

Ponieważ głównym problemem w szkole ponadgimnazjalnej jest brak czasu na lekcje językowe, istotne jest, aby nauczyciel wybrał odpowiedni model kształcenia językowego. Jeśli założymy, że we wcześniejszych etapach kształcenia uczniowie poznali system języka polskiego (choć analiza prac uczniowskich uwidacznia to, że nie jest on dostatecznie utrwalony), wówczas w IV etapie można przyjąć paradygmat komunikacyjno-kulturowy „[...] dla którego język to przede wszystkim narzędzie wszelakiego typu komunikacji społecznej, w tym literackiej, także narzędzie kultury określonej wspólnoty ludzkiej oraz wytwór tej kultury” (Nocoń 2010: 29). Lekcje języka polskiego w IV etapie edukacyjnym stwarzają ku temu doskonałą okazję. Paradygmat ten w centrum stawia tekst, a przecież lekcje na poziomie ponadgimnazjalnym wypełnione są głównie tekstami kultury. Aby móc uczestniczyć w lekcji i aby lekcja ta przyniosła pożytek, uczeń musi „uczyć się posługiwać językiem, tzn. poznawać i stosować coraz większy wybór sposobów rozumienia i tworzenia tekstów” (Martyniuk 2002, za: Nocoń 2010: 29). Czyli nadrzędnym celem kształcenia językowego w ostatnim etapie powinno stać się nieustanne poszerzanie zasobu leksykalnego ucznia, ćwiczenie umiejętnego operowania znaczeniem, celowego wykorzystywania różnorodnych struktur gramatycznych. Na tym etapie wiedza językowa powinna być wykorzystywana w sposób praktyczny.

Oczywiście może się zdarzyć (i często się zdarza), że sprawność systemowa uczniów wymaga doskonalenia. Wówczas z pomocą może przyjść paradygmat funkcjonalno-gramatyczny, w którym „[...] uczenie zaczyna się [...] od wprowadzania uporządkowanej wiedzy o języku i jego systemie, ale główny akcent kładzie się na usprawnianie pewnych operacji «na języku»: stosowanie struktur językowych w różnego typu tekstach, dobieranie ich do celu wypowiedzi, odbiorcy oraz okoliczności, w jakich wypowiedź powstaje, poprawianie błędnych konstrukcji językowych, konstruowanie i przekształcanie różnego typu struktur składniowych, uaktywnianie (aktywizowanie) środków językowych posiadanych przez ucznia biernie (na poziomie wiedzy, a nie stosowania), uczenie nowych sposobów językowego kształtowania wypowiedzi, a także zwiększanie wprawy w posługiwaniu się środkami już opanowanymi” (Nocoń 2010: 30).

W kontekście kształcenia językowego (ale nie tylko, bo i literacko-kulturowego) niezwykle istotne jest utworzenie spójnego paradygmatu (paradygmatów) dla wszystkich etapów kształcenia, począwszy od nauczania zintegrowanego, a skończywszy na szkole ponadgimnazjalnej. Niedopuszczalna jest sytuacja, w której nauczyciele wyższych szczebli kształcenia obwiniają nauczycieli uczących na etapach wcześniejszych za nieskuteczną i niedostateczną edukację dzieci i młodzieży, a tym samym czują się zwolnieni z nadrabiania zaległości. Niedopuszczalna jest także sytuacja, w której nauczyciele tłumaczą brakiem czasu nieobecność na lekcjach języka (!) polskiego treści językowych. W każdym

z etapów kształcenia powinno się postawić wyraziste cele, a potem dobrać odpowiednie metody. Na wszystkie etapy szkolnej edukacji proponuję spojrzeć jak na kontinuum, w którym jest miejsce na rozbudzanie ciekawości (I i II etap), na kształtowanie świadomości językowej i nabywanie wiedzy o systemie (III etap) oraz na świadome spożytkowywanie wiedzy o języku i umiejętności językowych (IV etap).

Literatura

- E. Bańkowska, 2007, *Rozprawka – przygoda człowieka rozumnego*, [w:] *Na językoznawczych ścieżkach. Prace ofiarowane Profesorowi Jerzemu Podrackiemu*, red. A. Mikołajczuk, R. Pawelec, Warszawa, s. 35–41.
- W. Cockiewicz, 2000, *Konstrukcje analityczne w języku polskiej telewizji w latach siedemdziesiątych i dziś*, [w:] *Język w mediach masowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa, s. 143–153.
- S. Grabias, 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- A. Markowski, 2005, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- J. Nocoń, 2010, *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – programy i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łuczka-Zajac, Opole, s. 27–38.

Language teaching in upper-secondary schools – why is it necessary?

Summary

The paper provides the reasons why language teaching is necessary at all the stages of Polish language teaching, with particular emphasis on the final stage – the upper-secondary school. On the examples of pupil utterances the author proves that insufficient linguistic competence translates into low text generation competence. Upper-secondary school pupils cannot use the academic and erudite styles skilfully. They have problems with lexical connectivity, with manipulating the meaning, with utterance precision. This obviously results in a considerable number of linguistic errors in the pupil written assignments. The analysis of discursive essays proves that the teacher may not resign from language teaching at any of the educational stages. It is important at the same time that the teaching goals and matched methods are clearly defined at each stage. The knowledge and skills obtained at the earlier stages should be systematically developed at the subsequent stages.

Trans. M. Czarnecka

Ewa Kowalewska-Kuczkowska
(Uniwersytet Gdański)

ŚWIADOMOŚĆ ESTETYKI WYPOWIEDZI U PIERWSZOKLASISTÓW

Dzieci przyswajają podstawy systemu języka ojczystego stosunkowo szybko, następuje to wraz z ukończeniem przez dziecko 3. roku życia. Tego zdania są L. Kaczmarek (1953: 47), M. Przetacznikowa (1968: 514), H. Zgólkowa (1986: 16), M. Kielar-Turska (1989: 13), I. Kurcz (1992: 68), E. Filipiak (1996: 46–47). Niektórzy badacze uważają, że granica rozwoju gramatycznego w zakresie podstaw rozwoju ma miejsce między 3. a 4. rokiem życia dziecka (zob. Porayski-Pomsta 1994: 50). Nie należy jednak sądzić, że w tym okresie dobiega końca proces opanowywania systemu językowego. Dziecko bowiem nadal popełnia różnego rodzaju błędy gramatyczne, przejawia trudności w poprawnym stosowaniu form fleksyjnych, a wykazując dużą aktywność słotwórczą, tworzy neologizmy (zob. Chmura 1964), których postać nie ma pokrycia w nazwach stosowanych przez dorosłych użytkowników języka.

Dziecku potrzebny jest zatem czas, w trakcie którego wzbogaci swoją kompetencję komunikacyjną, a przypada on między trzecim/czwartym a siódmym rokiem jego życia (zob. Kaczmarek 1966: 68). Z kolei badacze tacy jak J. Aitchison (1991: 105) czy J. Porayski-Pomsta (1993: 17) upatrują zakończenie tego etapu około 10. roku życia dziecka¹, kiedy to jego mowę oceniają jako w pełni dojrzałą, chociaż takie stwierdzenie wydawać się może zbyt ryzykowne z uwagi na to, iż umiejętności komunikacyjne doskonalimy przez całe życie.

W. Dzienniarz podkreśla, że dziecko do 4. roku życia naśladowuje poprawne formy mowy ludzi, z którymi ma kontakt, natomiast dziecko 5-, 6-letnie jest w stanie zrozumieć pewne zasady poprawności językowej (zob. Dzienniarz 1995: 274), dlatego też zarówno środowisko domowe, jak i przedszkolne, a zwłaszcza nauczanie szkolne odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu świadomości językowej dziecka. Podejmują się zatem, bądź też powinny się podejmować, szeregu działań językowych mających na celu przygotowanie dziecka do świadomego

¹ Rozbieżności w datowaniu osiągnięcia przez dziecko pełnej kompetencji językowej wynikają z przyjęcia przez badaczy odmiennych kryteriów.

posługiwania się językiem w każdej sytuacji komunikacyjnej, czyli konstruowania wypowiedzi mówionych i pisanych zgodnie z zasadami poprawności i sprawności językowej oraz etyki i estetyki słowa. Działania te prowadzą ku uwrażliwieniu dziecka na elementy kultury języka.

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się, w jakim stopniu pierwszoklasiści szkoły podstawowej w Gdańsku zwracają uwagę na jeden z aspektów kultury języka, czyli na estetykę słowa.

Estetyka jest traktowana jako jeden z działów filozofii, obok logiki i etyki (Tatarkiewicz 1988: 31). Termin ten można rozumieć następująco: 1. jako naukę o pięknie, która zajmuje się 'badaniem wartości artystycznych oraz ocen estetycznych', dociekającą 'przyczyn ich kształtowania się oraz ustalającą kryteria ich wartości i ocen'; 2. jako ogólną teorię sztuki badającą 'treść i formę dzieł artystycznych'; 3. jako 'piękny wygląd czegoś, piękno'; 4. jako 'poczucie piękna' (SWO 1995: 309). Z uwagi na to, iż istotą niniejszego artykułu jest zaobserwowanie, czy uczniowie I klasy szkoły podstawowej są wrażliwi na piękno wypowiedzi mówionej, pojęcie estetyki utożsamiamy z definicjami nr 3 i 4. Nie ulega wątpliwości, że z poczuciem estetyki nieodłącznie wiąże się subiektywizm, gdyż nie ma możliwości, by nasze upodobania i oceny nie wpływały na odbiór danego dzieła. Na gruncie konstruowania wypowiedzi jednak istnieje pewna warstwa obiektywna, której istnienia nie sposób zaprzeczyć. Są przecież pewne zasady i reguły, których przestrzeganie umożliwia tworzenie wypowiedzi odbieranych jako estetyczne nawet przez laika. A przez dziecko?

Zainteresowana odpowiedzią na powyższe pytanie przeprowadziłam badanie wśród 20 uczniów klasy I SP w Gdańsku. Badanie odbyło się 15.12.2008 r. w jednej z sal lekcyjnych. Każde z dzieci zostało poddane badaniu indywidualnie, otrzymując ten sam zestaw pytań.

1. Czy znasz ludzi, którzy mówią ładnie po polsku? Kim oni są?
2. Dlaczego myślisz, że te osoby mówią ładnie?
3. Czy znasz ludzi, którzy mówią brzydko po polsku? Kim oni są?
4. Dlaczego myślisz, że te osoby mówią brzydko?

Zatem, jakie cechy wypowiedzi wskazały siedmiolatki, zapytane o jej estetykę? Przyjrzyjmy się uzyskanym wynikom.

Na pytanie **Czy znasz ludzi, którzy mówią ładnie po polsku?** 70% badanych odpowiedziało twierdząco.

Tab. nr 1

Tak	70% (14/20)
Nie	30% (6/20)

Liczba odpowiedzi równa liczbie dzieci (20 = 100%).

Dzieci zapytane o ludzi, którzy mówią ładnie, wskazują przede wszystkim *rodzinę* (46,9%). Odpowiedź ta nie powinna zaskakiwać, bowiem środowisko rodzinne ma znaczący wpływ na rozwój językowy dziecka.

Tak oto przedstawiają się modele rodzin dzieci poddanych badaniu:

Tab. nr 2

Rodzice + rodzeństwo	45% (9/20)
Rodzice + dziecko	20% (4/20)
Rodzice + siostra + babcia	10% (2/20)
Matka + babcia + dziecko	10% (2/20)
Rodzice + rodzeństwo + ciocia	5% (1/20)
Matka + konkubent + dziecko	5% (1/20)
Matka + dziecko	5% (1/20)

Następną grupą, której wypowiedzi uważane są przez dzieci za estetyczne, są sportowcy (12,5%): *narciarze, Adam Małysz, piłkarze i koszykarze*. Odpowiedź tego rodzaju jest być może wynikiem fascynacji badanych dzieci sportem, postaciami, które są popularne. Niekoniecznie należy się dopatrywać zwrócenia uwagi tychże dzieci na estetykę mowy sportowców. Wiadomo bowiem, że zauważa się pewne braki w tej materii w omawianej grupie zawodowej. Następną grupą mówiącą ładnie po polsku są według pierwszoklasistów *Polacy* (9,4%) i równolegle *inne dzieci* (9,4%). Dzieci, podając odpowiedź *Polacy*, intuicyjnie przeczuwają, że osobie, której językiem ojczystym jest polski, jest bez porównania łatwiej osiąść umiejętność mówienia poprawną, estetyczną polszczyzną. Pierwszoklasiści, obok Polaków, wskazują również inne dzieci, czyli rówieśników: *koleżanki, dzieci częściej używajom ładnych słów, niektóre dzieci z klasy*. 6,3% badanych uważa za osoby mówiące ładnie po polsku większość ludzi posługujących się tym językiem. 3,1% badanych wskazuje, że to właśnie osoby postępujące etycznie mówią ładnie: *na przykład niektózi, którzy som bardzo dobzi: Pan Jezus, ksiądz*. W tym miejscu warto odwołać się do znanej już od czasów starożytnych zasady trzech wartości absolutnych: dobra – piękna – prawdy, która i dziś powinna znaleźć odzwierciedlenie w naszej mowie, co dostrzeżono również w grupie poddanej badaniu. 3,1% badanych podało, że osobą mówiącą ładnie po polsku jest wychowawczyni. Również 3,1% badanych wskazało na sąsiadki, kolejne 3,1% na gimnazjalistów: *koledzy, koleżanki z gimnazjum mówią ładniej niż pierwszaki*. Na osoby w wieku 20, 30 lat, mówiące ładnie po polsku, wskazało 3,1% badanych: *starsi* (tj. mający po 20, 30 lat –

przypis badającej, informacja uzyskana od dziecka w toku rozmowy) *mówią ładniej niż młodsi.*

Uzyskane wyniki ilustruje tabela nr 3:

Tab. nr 3

Rodzina:	46,9% (15/32):
- mama	15,6% (5/32)
- rodzina	12,5% (4/32)
- tata	9,4% (3/32)
- rodzice	3,1% (1/32)
- babcia	3,1% (1/32)
- kuzynka	3,1% (1/32)
Sportowcy:	12,5% (4/32):
- narciarze	3,1% (1/32)
- Adam Małysz	3,1% (1/32)
- piłkarze	3,1% (1/32)
- koszykarze	3,1% (1/32)
Polacy	9,4% (3/32)
Dzieci	9,4% (3/32)
Większość	6,3% (2/32)
Wychowawczynie	3,1% (1/32)
Osoby postępujące etycznie	3,1% (1/32)
Osoby 20-, 30-letnie	3,1% (1/32)
Gimnazjaliści	3,1% (1/32)
Sąsiadki	3,1% (1/32)

Razem 32 odpowiedzi = 100%. Liczba odpowiedzi nie jest równoznaczna z liczbą dzieci, gdyż niektóre z nich udzieliły kilku odpowiedzi na jedno pytanie.

Na pytanie: **Dlaczego myślisz, że te osoby mówią ładnie?** pierwszoklasiści udzielili następujących odpowiedzi:

Tab. nr 4

Brak odpowiedzi lub odpowiedź <i>nie wiem</i>	40% (10/25)
Okazywanie pozytywnych uczuć: - okazywanie miłości dziecku poprzez wyrażanie tego uczucia za pomocą słów - pocieszanie dziecka	12% (3/25) (2/25) (1/25)
Grzeczność językowa: <i>mówić dzień dobry, przepraszam, nie śmieję się z tego pana, bo jest bardzo miła, nie krzyczy</i>	12% (3/25)
Brak wad wymowy: <i>Nie mylą słów</i>	8% (2/25)

Emocjonalny stosunek nadawcy do odbiorcy i odbiorcy wobec nadawcy: <i>bo jest moją mamą, bo ją kocham</i>	8% (2/25)
Etyka wypowiedzi	4% (1/25)
Dbłość o bezpieczeństwo rozmówcy	4% (1/25)
Brak wulgaryzmów	4% (1/25)
Bo są Polakami	4% (1/25)
Naśladowanie różnych głosów	4% (1/25)

Razem 25 odpowiedzi = 100%. Liczba odpowiedzi nie jest równoznaczna z liczbą dzieci, gdyż niektóre z nich udzieliły kilku odpowiedzi na jedno pytanie.

40% pierwszoklasistów nie potrafi uzasadnić, jakie cechy wypowiedzi wskazanych przez nich osób pozwalają określić daną wypowiedź jako estetyczną. 12% badanych stwierdziło, że ładnie mówią te osoby, które okazują im miłość poprzez wyrażanie tego uczucia za pomocą słów: *bo czasami moja mama mnie kocha mówi, bo mówiom, że mnie kochajom*, jak również okazywanie troski: *a ciocia mówi..., mnie pociesza zawsze*. Również dla 12% ankietowanych osoba mówiąca ładnie, konstruując wypowiedzi, przestrzega zasad grzeczności językowej: *mówić dzień dobry, przepraszam, nie śmieć się z tego pana, bo jest bardzo miła, nie krzyczy*. 8% badanych zaznacza, że w wypowiedzi estetycznej istotny jest również czynnik fonetyczno-artykulacyjny²: *bo nie mylą słów, nie myli słów*. 4% badanych podkreśla, że osoby mówiące ładnie zwracają uwagę na etykę wypowiedzi: *Ksiądz mówi ładnie, bo mówi o Jezusie*. 4% osób poddanych badaniu wskazuje, że w wypowiedzi estetycznej należy wystrzegać się wulgaryzmów: *Nie używa brzydkich słów*. 4% badanych podkreśla, że osoba mówi ładnie, gdy wykazuje dbłość o bezpieczeństwo rozmówcy: *tam jest niebezpiecznie, nie idź w góry sam*. Wątpliwe natomiast wydają się spostrzeżenia pierwszoklasistów próbujących dostrzec estetykę wypowiedzi w następujących sytuacjach: 8% badanych wskazało na emocjonalny stosunek nadawcy do odbiorcy i odbiorcy wobec nadawcy: *bo jest moją mamą, Bo ją kocham*, 4% zwróciło uwagę na naśladowanie różnych głosów: *yyy bo tak fajnie czasem mówiom, taki różny mam głos i potrafiom różne głosy naśladować*. 4% uczniów zaznacza, że wypowiedzi oceniane jako ładne tworzone są przez Polaków. Być może dzieci wzięły pod uwagę to, że Polacy mają możliwość, w przeciwieństwie do obcokrajowców, poznać na tyle swój język, w tym bogactwo leksyki, by w każdych warunkach konstruować wypowiedzi estetyczne.

Uzyskane wyniki pozwalają zauważyć, że w świadomości dzieci wypowiedź jest postrzegana jako estetyczna na dwóch płaszczyznach:

² Wniosek badającej oparty na wyjaśnieniu przez dzieci terminu *mylić słowa*, zob. s. 67.

treści (gdym zawiera pozytywne treści lub intencje nadawcy) oraz formy, co prezentuje poniższa tabela:

Tab. nr 5 (por. tab. nr 4)

Estetyka a treść wypowiedzi	Estetyka a forma wypowiedzi
Okazywanie pozytywnych uczuć (12%): – okazywanie miłości dziecku poprzez wyrażanie tego uczucia za pomocą słów – pocieszanie dziecka	Grzeczność językowa (12%)
Dbłość o bezpieczeństwo rozmówcy (4%)	Brak wad wymowy (8%)
Etyka wypowiedzi (4%)	Brak wulgaryzmów (4%)

Na pytanie: **Czy znasz ludzi, którzy mówią brzydko po polsku?** 50% osób poddanych badaniu odpowiedziało twierdząco.

Tab. nr 6

Tak	50% (10/20)
Nie	50% (10/20)

Na pytanie: **Kim są ludzie mówiący brzydko po polsku?** dzieci udzieliły następujących odpowiedzi:

Tab. nr 7

Koledzy	33,33% (5/15)
Rodzice	13,33% (2/15)
Ja	6,67% (1/15)
Ludzie na ulicy	6,67% (1/15)
Wszyscy	6,67% (1/15)
Mniejsze dzieci	6,67% (1/15)
Większość dorosłych	6,67% (1/15)
Starsze dzieci	6,67% (1/15)
Gimnazjaliści	6,67% (1/15)
Bandyci	6,67% (1/15)

Liczba odpowiedzi nie jest równoznaczna z liczbą dzieci (15 odpowiedzi = 100%).

33,33% badanych podkreśla, że nieestetycznie mówią ich koledzy: *Malcel, Kuba, na przykład Dawid, kolega Szymon, Damian*. 13,33% zaznacza, że wypowiedzi rodziców pozostawiają wiele do życzenia, *np. moja mama czy mój tata używają czasem brzydkich słów*. 6,67% badanych uczniów zauważa, że brak estetyki wypowiedzi dostrzega u więk-

szości dorosłych. 6,67% styka się z tym problem wśród ludzi spotykanych na ulicy. Również 6,67% pierwszoklasistów podaje, że wypowiedzi bandytów są pozbawione estetyki. 6,67% badanych przyznaje się, że tego rodzaju problem dostrzega także w swoich wypowiedziach: *ja też czasami*. 6,67% twierdzi, że brak estetyki można zauważyć w mowie dzieci młodszych od nich: *na przykład miejsze dzieci*. 6,67% zaznacza, że starsze dzieci konstruuja wypowiedzi o charakterze nieestetycznym: *starsi dzieci*. 6,67% dostrzega, że *nie wszyscy gimnazjaliści mówią ładniej niż pierwszaki, większość mówi brzydko*. 6,67% pierwszoklasistów wnioskuje: *wszyscy mówiol nie tak ładnie, tylko wszyscy tak mówiol średnio*. Na pytanie: co to znaczy *średnio* przeprowadzająca badanie otrzymała odpowiedź: *że tak ładnie i brzydko jednocześnie*. Warto zastanowić się nad tym spostrzeżeniem. Czy dbamy o to, by nasze wypowiedzi były konstruowane w sposób przemyślany i godny naśladowania? Dzieci tworzą komunikaty, ucząc się od nas.

Pierwszoklasiści, zapytani z jakich względów wskazane przez nich osoby mówią brzydko, udzielili następujących odpowiedzi:

Tab. nr 8

Brak odpowiedzi	43,48% (10/23)
Wulgaryzmy	26,09% (6/23)
Wady wymowy	13,04% (3/23)
Wypowiedź nieestetyczna mająca związek z rozwojem mowy dziecka	8,70% (2/23)
Emocje wyrażane w języku	4,35% (1/23)
Brak grzeczności językowej	4,35% (1/23)

Otrzymane wyniki pozwalają zauważyć, że 43,48% pierwszoklasistów nie udzieliło odpowiedzi na postawione pytanie. Jest to rezultat pytania poprzedniego, gdzie 50% badanych zaznaczyło, iż nie zna ludzi mówiących brzydko po polsku. Uczniowie, którzy twierdzili, iż znają takie osoby, podali następujące czynniki, które obciążają wypowiedź, prowadząc tym samym do zaburzenia jej estetyki. 26,09% badanych wskazało, że to właśnie wulgaryzmy czynią wypowiedź nieestetyczną: *używają słów kurde; używam nieładnych wyrazów, ale nie takich brzydkich, tylko kurczę i inne; używa brzydkich słów, które są dla niego... no, jakby diabeł się w niego wcielił: „maluch, psuj, wiedźma, mazgaj, świr, głupol”*; *Malcel mówi brzydko, bo mówi brzydkie słowa, bo wszystkich przezywał i się nie słuchał pani; np. moja mama czy mój tata używają czasem brzydkich słów; dorośli używają bardzo brzydkich słów – większość dorosłych; ale tacy już starsi dzieci używają już bardzo brzydkich słów i czasami przeklinają*. 13,04% dzieci podanych badaniu wskazuje również na wady wymowy jako czynnik

wpływający negatywnie na estetykę wypowiedzi: *jeszcze mylą słowa, na przykład mylą jedną literkę albo kilka literek i mogą zgubić jedną literkę; czasem Kuba się zwracał w przedszkolu, ale już się nie zwraca, [...] bo wtedy nie miał stałych, brzydko mówił, seplenił; nie mówi tak poprawnie, tylko mówi coś źle. On mówi na akwarium – akwalium. No albo yyy na eksperyment mówi – ekspelyment.* 8,7% siedmiolatków sygnalizuje, że wpływ na estetykę wypowiedzi ma również poziom rozwoju mowy danego dziecka: *no bo się nie nauczyli, no bo jeszcze nie umią [sic!] mówić.* 4,35% badanych uczniów podkreśla, że emocje odgrywają znaczącą rolę w konstruowaniu nieestetycznej wypowiedzi: *ludzie czasem się denerwują, ekscytują, [...] ja się czasem ekscytuję, ale nie mówię brzydkich słów.* Spostrzeżenie pierwszoklasisty dotyczące sztuki opanowania emocji zwraca uwagę swoją dojrzałością. Emocje nie pozostają również bez wpływu na kulturę zachowania i jej związek z grzecznością językową, czy też jej brak w kontekście zadanego pytania, co zauważa 4,35% badanych: *bo krzyczoł; dlatego że na wyjście, że mama albo babcia krzyczoł na siebie.*

Uzyskane wyniki pozwalają zauważyć, że w świadomości dzieci wypowiedź jest postrzegana jako nieestetyczna tylko na płaszczyźnie dotyczącej formy.

Niniejsze badanie, będące wynikiem zainteresowania, czego na temat estetyki możemy dowiedzieć się od pierwszoklasistów, jest zaledwie próbą przyjrzenia się ich poczuciu wrażliwości językowej. Z przeprowadzonych analiz wynika, że siedmiolatki są wrażliwe na język. 70% badanych zauważa osoby mówiące ładnie po polsku, szukając wzoru w swoich rodzinach (46,9%). Jednocześnie należy zaznaczyć, że aż 40% badanych nie potrafiło uzasadnić swego stanowiska. W dużej mierze wiąże się to z wiekiem badanej grupy. Uzyskane wyniki pozwalają zauważyć, że w świadomości dzieci wypowiedź jest postrzegana jako estetyczna na dwóch płaszczyznach: treści (gdy zawiera pozytywne treści lub intencje nadawcy) oraz formy. Estetycznie mówią według dzieci osoby, które za pomocą języka okazują dzieciom pozytywne uczucia (12%), jak również stosują się do zasad grzeczności językowej (12%). Dla 4% badanych ważne są etyka i brak wulgaryzmów w wypowiedzi. 50% badanych stwierdziło, że miało kontakt z osobami mówiącymi brzydko po polsku. Pierwszoklasiści wskazują przede wszystkim na kolegów (33,33%) oraz rodziców (13,33%). Jako istotne elementy wypowiedzi nieestetycznych uczniowie wymienili wulgaryzmy (26,09%), wady wymowy (13,04%), wpływ rozwoju mowy dziecka (8,7%), emocje wyrażane w języku (4,35%) oraz brak grzeczności językowej (4,35%), co pozwala zauważyć, że w świadomości dzieci wypowiedź jest postrzegana jako nieestetyczna tylko na płaszczyźnie dotyczącej formy. Powyższe dane prowadzą do wniosku, że w świadomości dzieci określenia *ładnie (mówić) – brzydko (mówić)* nie są antonimami.

Ladnie wiąże się zarówno z treścią, jak i formą wypowiedzi, *brzydko* zaś jedynie z jej formą.

Uczniowie klasy I zaskakująco dobrze poradzili sobie z odpowiedziami na postawione im pytania, zwracając uwagę na wiele istotnych czynników mających wpływ na estetykę wypowiedzi, w tym na czynnik emocjonalny, będący źródłem wielu nieestetycznych wypowiedzi.

Literatura

- J. Aitchison, 1991, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa.
- M. Chmura, 1964, *Rozwój rozumienia budowy wyrazów i umiejętności tworzenia wyrazów nowych (analogicznych) u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 403–418.
- W. Dzienniarz, 1995, *Charakterystyczne cechy mowy potocznej dzieci*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Oźdźyński, Kraków, s. 273–281.
- E. Filipiak, 1996, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz.
- L. Kaczmarek, 1953, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań.
- L. Kaczmarek, 1966, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin.
- M. Kielar-Turska, 1989, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Kraków.
- I. Kurcz, 1992, *Pamięć. Uczenie się. Język*, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 1993, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Wybór tekstów rozmów z dziećmi*, Warszawa.
- J. Porayski-Pomsta, 1994, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- M. Przetacznikowa, 1968, *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa, s. 383–629.
- SWO: *Słownik wyrazów obcych PWN*, 1995, red. E. Sobol, Warszawa.
- W. Tatarkiewicz, 1988, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa.
- H. Zgólkowa, 1986, *Czym język za młodu nasiąknie...*, Poznań.

The first grade pupils' awareness of utterance aesthetics

Summary

The essence of the paper is to observe to what extent first grade pupils pay attention to the word aesthetics. The author of this paper, who was interested in the answer to the above question, conducted research among 20 pupils of the first grade of a primary school in Gdańsk. The research took place on 15 December 2008 in one of the classrooms. Each of the pupils was subjected to the research individually by receiving the same set of questions.

1. Do you know people who speak Polish in a nice manner? Who are they?
2. Why do you think these people speak in a nice manner?
3. Do you know people who speak Polish in a clumsy manner? Who are they?
4. Why do you think these people speak in a clumsy manner?

The first grade pupils managed to answer the asked questions surprisingly well. They paid attention to multiple significant factors which influence the aesthetics of the utterance, including the emotional factor, which is the source of numerous unaesthetic utterances.

Trans. M. Czarnecka

OBJAŚNIENIA WYRAZÓW I ZWROTÓW

SOMETHING IN THE A-I-R

Mamy wiele różnych programów. Te, które dotyczą *badania*, są programami *badawczymi*, związane z *inwestycjami* – są programami *inwestycyjnymi*, dotyczące *szkoleń* – programami *szkoleniowymi*, dotyczące *konferencji* – programami *konferencyjnymi* itd., itd. Jeśli zaś dotyczą *rezydencji*, ale nie takich typowych murowanych okazałości, lecz twórczych, artystycznych przesiedleń, to z przymiotnikiem jest pewien kłopot. A jest teraz w Polsce coraz więcej osób, które – tak jak w programach badawczych – pracują w programach *a-i-r*, czyli z angielskiego *artists-in-residence*, czyli po polsku w *programach rezyden...* Nim jednak zaczniemy się biedzić nad przymiotnikiem, warto byśmy się zastanowili nad rzeczownikiem i jego znaczeniami.

Jeszcze do niedawna we współczesnej polszczyźnie typowa *rezydencja* była 'okazałą budowlą lub zespołem budowli z parkiem lub ogrodem' i na ogół 'stanowiła reprezentacyjną siedzibę przedstawicieli władz, dostojników państwowych, kościelnych, monarchów'¹. Znane są więc *rezydencje* – *królewskie*, *papieskie*, *magnackie*, *szlacheckie*, *rezydencje* – *prezydentów* lub innych *głów państwa*, *książąt*, *ambasadorów*, *biskupów* itp., itd. Miana tego używano także chętnie na określenie okazałego, luksusowego domu, najczęściej z ogrodem, należącego do kogoś zamożnego. W Polsce zwłaszcza po roku '89 zaczęły jak grzyby po deszczu wyrastać liczne rezydencje podmiejskie. Następujące w tym wypadku rozszerzenie znaczenia nie budziło jednak sprzeciwu normatywistów², ale nie wiadomo, co by powiedzieli, słysząc o współczesnych rezydencjach, które buduje się nie na obrzeżach miast, lecz przeciwnie – w ich centrach, i otacza się wprawdzie nie ogrodami, a skrawkami zieleni, lecz za to także betonowym murem tudzież masą innych zabezpieczeń. Ponieważ trudno na takie inwestycje wygospodarować miejsce w zabudowanej wcześniej przestrzeni miejskiej, nowe

¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, Warszawa 2003; *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000; *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996 i in.

² *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*, red. A. Markowski, Warszawa 1999.

rezydencje pną się w górę niczym biurowce. Nie można im jednak rzeczywiście odmówić luksusu – do mieszkań (ekskluzywnych apartamentów i penthouse'ów z tarasami widokowymi) prowadzi zazwyczaj reprezentacyjny hol, mieszkańców wita uśmiechnięty recepcjonista, gwarancję bezpieczeństwa daje stanowisko ochrony z całodobowym monitoringiem obiektu, samochód ma swoje miejsce w podziemnym garażu, a dbanie o kondycję i dobry nastrój umożliwi mieszkańcom klub rekreacyjno-wypoczynkowy. Zwłaszcza w Internecie można znaleźć wiele deweloperskich ogłoszeń czy informacji o takich rezydencjach (np. typowe: *Rezydencja „Południowa” to wybudowany na warszawskim Ursynowie budynek z 230 mieszkaniami i unikalnym zespołem basenowym*³). Wszystkie te zmiany są oczywiście podszyte celową manipulacją marketingową. Jeszcze bowiem do niedawna budynki tego rodzaju były nazwane po prostu *ekskluzywnymi apartamentowcami* lub tym podobnie. Niewątpliwie jednak łatwiej deweloperowi sprzedać mieszkanie (czyli *apartament*) w rezydencji niż w apartamentowcu, a jeśli „drobna” zmiana językowa przyczynia się do zwiększenia efektywności sprzedaży, to czemu jej nie dokonać? Nie można też zresztą wykluczyć, że wygodniej mieszka się w rezydencji niż w apartamentowcu, a nawet jeśli nie, to na pewno stanowi to prestiż. I niestety wygląda na to, że – niezależnie od stanowiska normatywistów językowych w tej kwestii – z taką zmianą w zakresie semantycznym *rezydencji* trzeba się będzie pogodzić. I można by chyba w związku z tym wyodrębnić kolejne słownikowe znaczenie rzeczownika – ‘ekskluzywny budynek mieszkalny – zazwyczaj duży, wystawny dom, najczęściej z ogrodem, należący do kogoś zamożnego lub elegancki blok z luksusowymi apartamentami i infrastrukturą rekreacyjno-handlową’.

Na tym jednak nie koniec zmian, jeśli chodzi o *rezydencje*. Coraz częściej bowiem słyszy się i mówi o różnorakiej maści twórcach korzystających z rezydencji. Na nazwanie takich osób używa się określenia *rezydent*, którego notabene nie można użyć w odniesieniu do mieszkańca rezydencji, gdyż groziłoby to poważną gafą.

Najogólniej rzecz biorąc, taką *rezydencję* można zdefiniować jako pobyt twórczy, czyli rodzaj grantu czy stypendium twórczego odbywanego w wybranym miejscu pod patronatem określonej instytucji kulturalnej, często związanego z realizacją konkretnego projektu artystycznego. Warunki i czas oferowane osobom przyjętym i przyjeżdżającym na rezydencję są różne w zależności od ośrodka przygotowującego ofertę. Pierwszą a zarazem jedną z najprężniej działających w Polsce instytucji proponujących artystom rezydencje jest Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie. Tam, zgodnie z wypowiedziami pracowników

³ Informacja bieżąca na portalu Eco Deweloper, dokument on-line: http://www.grupa-eco.pl/realizacje/10-Rezydencja_Poludniowa, [dostęp: 5.10.2011].

Laboratorium CSW, „chodzi o to, żeby artysta dostał szansę tworzenia i myślenia w zupełnie nowych dla niego okolicznościach. Rezydent ma zapewniony dach nad głową, mieszkanie, twórcze sąsiedztwo Centrum Sztuki Współczesnej i wibracje płynące od rozedrganego miasta, które widziane z bliska nie spełnia chyba żadnego z pokładanych w nim wcześniej oczekiwań”. Tak więc patronująca instytucja oferuje przede wszystkim warunki do tworzenia, np. zapewnia pracownię, materiały do pracy, ale też pomaga w realizacji projektu, w razie potrzeby może nawet zająć się organizacją planu zdjęciowego czy filmowego. Ponadto może też zapewniać swoim rezydentom mieszkanie (we własnych budynkach czy lokalach lub specjalnie w tym celu wynajętych), może ponadto częściowo lub w całości pokrywać koszty utrzymania. We współczesnej kapitalistycznej umysłowości rodzi się od razu pytanie, czy patronujący rezydentowi ośrodek osiąga przez to coś konkretnego, czy otrzymuje coś w zamian, czy też jest to rodzaj „sponsoringu non-profit”. Ponieważ efektem rezydencji jest najczęściej dzieło artystyczne (niekiedy o określonej tematyce), ośrodek może się z twórcą umówić co do sposobu jego wykorzystania, może też poprosić np. o poprowadzenie jakichś warsztatów, przygotowanie prezentacji itp.

Nie ulega wątpliwości, że to zupełnie nowe znaczenie *rezydencji* trzeba będzie w którymś momencie skodyfikować, wskazują na to uzus i potrzeby dyferencjacji leksykalnej⁴. Z tym, że nie można odnotować go jako kolejnego znaczenia następującego po pierwotnym ‘pałac, zamek lub inny okazały budynek z ogrodem będący siedzibą monarchów, magnatów, przedstawicieli władz lub innych zamożnych osób’ i omówionym powyżej rozszerzonym ‘ekskluzywny budynek mieszkalny’. *Rezydencja*, nazwijmy to twórcza czy artystyczna, jest bowiem w istocie rzeczą homonimem wobec *rezydencji* architektonicznej. Wynika to z innej etymologii każdej z *rezydencji*. Jest więc to po prostu nowe zapożyczenie leksykalne.

Co do pochodzenia *rezydencji I* (architektonicznej) nie ma całkowitej jasności. Współczesne słowniki podają, że polszczyzna wzięła ją z francuskiego, adaptując formę *résidence*⁵. Słowniki dawniejsze zaś jako źródło podają łacinę i rzeczownik *residentia* pochodzący od czasownika *resido, residere* ‘przesiadywać, przebywać’⁶ lub też łaci-

⁴ Mówiąc o tego rodzaju pobytach twórczych, można oczywiście używać określeń *stypendium* czy *grant*, lecz oba te wyrazy funkcjonują w znaczeniu ogólniejszym, a przy tym kojarzą się one (zwłaszcza *stypendium*) z otrzymywaniem pieniędzy, *rezydencja* zaś jest semantycznie węższa, wyspecjalizowana, odnosi się do oferty kierowanej wyłącznie do środowisk artystycznych i niekoniecznie oznacza uzyskiwanie pomocy finansowej.

⁵ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, op. cit.; *Słownik współczesnego języka polskiego*, op. cit.; *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, red. M. Bańko, Warszawa 2003.

⁶ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1958–1969; *Słownik ilustrowany języka polskiego* M. Arcta, Warszawa 1916; A. Zdano-

nę z pośrednictwem języka niemieckiego, w którym rzeczownik ma postać *die Residenz*⁷. Z kolei *rezydencja II* (artystyczna) została zapożyczona z języka angielskiego, nie ma jednak zgodności w kwestii tego, czy źródłosłów miałby postać *residence* czy *residency*, słowniki podają niejednoznaczne i rozbieżne informacje⁸, kwerendy tekstowe natomiast wskazują na formę *residency*. Jakkolwiek by było, w polszczyźnie *rezydencje* architektoniczna i artystyczna są homonimami.

Jeśli chodzi natomiast o derywaty przymiotnikowe i ów kłopotliwy *program rezyden...*, to rozważenie kwestii warto zacząć od przeglądu możliwości derywacyjnych. Do tej pory słowniki notowały trzy różne formy przymiotnikowe związane z podstawą *rezydencja* – *rezydencjalny*, *rezydencjonalny*, *rezydencyjny*, przy czym w słownikach ogólnych odnaleźć można jedynie dwie z nich (*rezydencjalny*, *rezydencjonalny*), formę *rezydencyjny* jako rzadszą notuje PWN-owski *Wielki słownik wyrazów obcych*⁹, a wcześniej występuje ona tylko w *Słowniku ortoepicznym*¹⁰, który podaje ją jako formę podstawową. W innych słownikach nie ma śladu po *rezydencyjnym*. Co do możliwości derywacyjnych, to właściwie podany wyżej zasób trzech przymiotników wyczerpuje je całkowicie, raczej trudno bowiem wyobrazić sobie użycie innych derywatów, jak np. **rezydencjowy* czy **rezydencjarny*¹¹. Z tekstów wynika, że we współczesnym uzusie funkcjonują wszystkie notowane w słownikach leksemy. Wszystkich można też użyć w kontekstach dotyczących *rezydencji* w znaczeniu budynku i siedziby instytucji władzy, choć najrzadziej w takich kontekstach jest wykorzystywany przymiotnik *rezydencyjny*. Typowe kolokacje w tym wypadku tworzą m.in. rzeczowniki: *budynek*, *budowla*, *obiekt*, *zespół*, *zamek*, *pałac*, *dzielnica*, *miasto*, *przedmieście*, *architektura*, *budownictwo*, *zabudowa*, *funkcja*, *charakter* (budynek), *wystrój*¹², dla przykładu:

wicz, M.B. Szyszko, J. Filipowicz, W. Tomaszewicz, F. Czepieliński, W. Korotyński, *Słownik języka polskiego*, Wilno 1861.

⁷ *Słownik języka polskiego*, red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1900–1927.

⁸ *Oxford Dictionary of English*, ed. by C. Soanes, A. Stevenson, II ed. revised, Oxford 2003; *The Merriam-Webster Online Dictionary*, ed. in chief F.C. Mish, dir. of electronic product development M. Guzzi, <http://www.merriam-webster.com/dictionary/formation> [dostęp: 5.10.2011].

⁹ *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, op. cit.

¹⁰ S. Szober, *Słownik ortoepiczny*, Warszawa 1936–1938.

¹¹ Formy oznaczone gwiazdką jako potencjalne, ale niepoprawne i niewystępujące w uzusie.

¹² Jeśliby dzielić włos na czworo, to należałoby jeszcze wspomnieć o *nieruchomościach rezydencyjnych*. Specjaliści od rynku nieruchomości tak piszą o tego typu obiektach: „Najpopularniejszą formą lokaty pieniędzy w nieruchomości jest kupowanie ich dla dochodu. Ktoś buduje dom, fabrykę, stadion sportowy, biurowiec po to, aby czerpać dochody z wynajmowania tych obiektów. Najpopularniejszym rodzajem nieruchomości dochodowych są **nieruchomości rezydencyjne**, czyli domy czynszowe. Inwestor buduje

*Monastyr stanowi zwartą całość architektoniczną, utrzymaną w stylistyce neobizantyńskiej. [...] Naprzeciw wejścia głównego [do cerkwi – przyp. E.R.] znajduje się trójkondygnacyjny budynek **rezydencjalny**¹³,*

*Był to również czas przymusowego pobytu, już po powrocie z tułaczki, w Nowym Korczynie nad Wisłą, gdyż oba książęce zamki **rezydencjonalne**, sandomierski i krakowski, poważnie ucierpiały od tatarskiej nawałnicy¹⁴,*

*Bogaci warszawiacy bardzo chcieli mieć wytworne „latowisko”. W całej Europie zaczęła się moda na luksusowe, na poły letniska, na poły dzielnice **rezydencjalne**, leżące nie opodal stolic i wielkich miast¹⁵,*

*Choć darem z nieba była dla niej stopniowa zamiana stolicy Księstwa w miasto **rezydencjonalne** królów polskich, a następnie w stolicę całego państwa, to jednak i tego było Mazurom mało¹⁶,*

*Dziś Wojtek pracuje na stanowisku assistant architecta w brytyjskim biurze, które zajmuje się planowaniem przestrzennym i architekturą **rezydencjalną**¹⁷,*

*Pałac przestał pełnić funkcje **rezydencjalne**, a stał się siedzibą pruskich urzędów¹⁸,*

*Gdyby jednak popuścić wodze fantazji, można wyobrazić sobie zamek nowodworcki jako trójskrzydłową budowlę o charakterze raczej **rezydencyjnym** i gospodarczym, niż obronnym¹⁹.*

Oprócz tego przymiotniki *rezydencjalny*, *rezydencjonalny* są używane w znaczeniu 'mający związek z przebywaniem w jakimś miejscu w celu pełnienia w nim urzędu', najczęstsze w tym wypadku połączenie to *biskup rezydencjalny*.

Natomiast w znaczeniu dotyczącym pobytów twórczych stosowana jest forma *rezydencyjny*:

dom, budynek apartamentowy, a znajdujące się w nim mieszkania wynajmuje za odpowiednią opłatą lokatorom. Często sam w takim domu mieszka, co dzięki posiadaniu lokatorów kosztuje go taniej". Niemniej jednak na razie wyrażenie występuje często w dwuznacznych kontekstach i wielokrotnie trudno zdecydować, czy chodzi o dom czynszowy, czy o właściwą rezydencję. W tej kwestii potrzeba jeszcze po prostu trochę czasu na krystalizację znaczeniową.

¹³ W. Śmieja, *Moldawia. Przewodnik Turystyczny*, Łódź 2007, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

¹⁴ Z. Mikolejko, *Żywoty świętych poprawione*, Warszawa 2004, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

¹⁵ W. Kalicki, *Latowisko próżności*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 2.06.1995, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

¹⁶ J. Tazbir, *Silva rerum historicarum*, Warszawa 2002, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

¹⁷ emka, *Boom na architektów*, „Dlaczego” z dn. 13.08.2009, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

¹⁸ J.P. Majchrzak, „Kronika Ziemi Żarskiej” 1998, nr 1, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

¹⁹ G. Gola, *Był kiedyś zamek*, NTN „Żuławy i Mierzeja” z dn. 9.04.1999, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

Porozmawiajmy o twoich polskich przygodach, Martin. Właśnie zakończył się twój i Folke Koebberling trzymiesięczny pobyt **rezydencyjny** w Warszawie w ramach a-i-r laboratory CSW Zamek Ujazdowski²⁰,

Program **rezydencyjny** „Mindware” to pole dla artystycznej refleksji i interwencji w miejskiej przestrzeni komunikacji społecznej²¹,

Visegrad Artist Residency Program obchodzi 5-lecie działalności. [...] Do dnia dzisiejszego VARP zorganizował 90 indywidualnych pobytów **rezydencyjnych**²²,

Podsumowanie projektu **rezydencyjnego** Johna Grzinicha i prowadzonych przez niego warsztatów koncentrujących się na mapowaniu akustyczno-urbanistycznych przestrzeni Torunia²³,

Niektóre centra **rezydencyjne** zainteresowane są tylko jedną dyscypliną, inne stymulują różne dziedziny²⁴.

Wyłącznie taką postać przymiotnika (*rezydencyjny*) w tym znaczeniu wykorzystują teksty zawarte w Narodowym Korpusie Języka Polskiego, choć gdzie indziej zdarza się trafić na użycie w tej funkcji formy *rezydencjalny*:

W ramach pobytu **rezydencjalnego** we Wrocławiu powstała interaktywna instalacja filmowa, w której odbiorca decyduje o dalszym ciągu zdarzeń²⁵,

Wystawa łączy rozwinięty o nowe formy projekt „Dawka letalna” oraz powstałe w trakcie pobytu **rezydencjalnego** w Bratysławie wideo „Pogoda ducha”²⁶.

Nie spotyka się natomiast w takich kontekstach użycia derywatu *rezydencjonalny*. Zatem odpowiadając na kwestię postawioną na początku, należy stwierdzić, że wariantywnie można używać sformułowań *program rezydencyjny* i *program rezydencjalny*. A czy w takich kontekstach któryś z przymiotników weźmie górę nad drugim – trudno w tej chwili przesądzić, raczej się na to nie zapowiada, choć praktyczniejszy byłby wybór przymiotnika *rezydencyjny* jako mniej obciążonego semantycznie.

²⁰ K. Szreder, *Niezależni*, „Bęc Zmiana” z dn. 1.07.2009, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

²¹ NN, *Mindware: technologie dialogu*, <http://www.nina.gov.pl/NInA/wydarzenie/2011/09/23/mindware-technologie-dialogu>, opublikowano 23.09.2011 [dostęp: 5.10.2011].

²² NN, *VARP 2010*, „Bęc Zmiana” z dn. 24.06.2010, [za:] Narodowy Korpus Języka Polskiego, www.nkjp.pl [dostęp: 5.10.2011].

²³ Informacja bieżąca na portalu Szwajcarskiej Fundacji dla Kultury Prohelvetia, <http://csw.torun.pl/dzialania/pokoj-z-kuchnia/nowe-mapy-czasu> [dostęp: 5.10.2011].

²⁴ Informacja bieżąca na portalu Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, <http://www.asp.krakow.pl/index.php/pl/aktualnoci/wydarzenia-aktualnosc-116/71-wydarzeniaen/372-warsztaty-dla-artystow-rezydencje-artystyczne> [dostęp: 5.10.2011].

²⁵ Informacja bieżąca na portalu Ośrodka Kultury i Sztuki we Wrocławiu, <http://www.okis.pl/?alzacja=1> [dostęp: 5.10.2011].

²⁶ A. Mokrzycka, *Zima życia*, <http://www.obieg.pl/recenzje/20919>, publikacja 28.04.2011, aktualizacja 30.04.2011 [dostęp: 5.10.2011].

Warto jeszcze przy tej okazji zwrócić uwagę na zjawisko częste w wypadku innowacji językowych, mianowicie charakterystyczne dla użycia tekstowych tych dwóch przymiotników ograniczenie łączliwości leksykalnej. Otóż, w odniesieniu do rezydencji artystycznych przymiotniki *rezydencyjny*, *rezydencjalny* wchodzą w kolokacje właściwie tylko z kilkoma rzeczownikami, tzn. *pobyt*, *program*, *projekt*, *centrum*. Najwyższą frekwencją tekstową ma – co nie dziwi – *pobyt* (*rezydencyjny* lub *rezydencjalny*). Nie dość, że jest to zbitka w gruncie rzeczy pleonastyczna, jeśli wspomnieć na znaczenie obcojęzycznych źródłosłów, to jeszcze nierzadko jej użycie skutkuje powstawaniem kolejnych połączeń nonsensownych z semantycznego punktu widzenia, jak np. *przebywać na pobycie*, *uczestniczyć w pobycie*:

W ostatnich 2 latach wystawiał głównie za granicą, w Niemczech współpracuje z galerią Johnen+Schoettle (Kolonja, Monachium, Berlin), a aktualnie przebywa na 6-miesięcznym pobycie rezydencjalnym w Zug pod Zurychem²⁷,

W 2007 uczestniczyła w rocznym pobycie rezydencyjnym w Londynie ufundowanym przez Hesse Cultural Foundation²⁸.

Autorów tego rodzaju sformułowań na pewno warto byłoby wysłać na jakąś rezydencję do centrum szkolenia językowego, ale takich rezydencji – jeszcze nie ma.

Ewa Rudnicka
(Uniwersytet Warszawski)

²⁷ Informacja bieżąca w dziale „Wystawy” na portalu Artbiznes.pl, <http://www.artbiznes.pl/jsp/artbiznes/wystawy.jsp;jsessionid=820F2275DEDE-F93A474C541C7CB58C36?Typ=detal&IdWystawy=3303>, publikacja: wrzesień–październik 2004 [dostęp: 5.10.2011].

²⁸ Informacja bieżąca na portalu Fundacji Sztuki Polskiej ING, http://www.ingart.pl/u235/navi/152/template/ingfsp.gallery,artist.wm/action/ingfsp.gallery.GetArtist/artist_id/263 [dostęp: 5.10.2011].

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

FOSTERING LITERACIES. TEACHING AND LEARNING IN HETEROGENEOUS ENVIRONMENTS [WSPIERANIE UMIĘJĘTNOŚCI. NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ W ŚRODOWISKACH HETEROGENICZNYCH]. MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA, HILDESHEIM 2011

W dniach 15–17 czerwca 2011 roku na uniwersytecie w Hildesheim w Niemczech odbyła się kolejna międzynarodowa konferencja z serii *Learning and teaching mother tongues*. Głównym tematem ósmej konferencji zorganizowanej przez *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE)*¹ było nauczanie języka ojczystego w zróżnicowanych środowiskach, ze szczególnym uwzględnieniem wspierania rozwoju umiejętności czytania i pisania.

Trzydniowa konferencja zgromadziła liczne grono dydaktyków, psychologów, językoznawców i literaturoznawców, którzy przybyli z wielu krajów Europy. Nie zabrakło też przedstawicieli krajów z innych kontynentów (Ameryki Północnej, Azji, Afryki i Australii). Ze względu na dużą liczbę referatów (było ich ponad 100) uczestnicy konferencji – poza dwoma sesjami plenarnymi – dyskutowali w pięciu sekcjach tematycznych poświęconych nauczaniu języka ojczystego w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym, edukacji literackiej, świadomości językowej, kształceniu nauczycieli języka ojczystego oraz kształceniu umiejętności czytania, pisania i wypowiedzi ustnych.

Wyróżnikiem konferencji IAIMTE jest doskonała organizacja. Referenci mają do dyspozycji różne formy prezentowania wyników swoich badań i naukowych poszukiwań: sesję plakatową, sesję z referatami, symposium, warsztaty i demonstrację. Każdy z uczestników spośród tych możliwości wybiera dwie, np. prezentację plakatu podczas sesji plakatowej wraz z pięciominutowym omówieniem problemu oraz dwudziestominutowy referat wspierany prezentacją multimedialną. Sesja plakatowa obowiązuje wszystkich, gdyż służy wstępnemu zorientowaniu się przez uczestników w tematyce jak największej liczby planowanych wystąpień. Taka organizacja ułatwia uczestnikom orientację w problematyce szczegółowej omawianej na poszczególnych sesjach i wybór odpowiedniego modułu. Podczas konferencji w Hildesheim

¹ IAIMTE to działające już od siedemnastu lat stowarzyszenie, którego celem jest inicjowanie międzynarodowej współpracy specjalistów w dziedzinie uczenia się i nauczania języka ojczystego. Sieć kontaktów, organizowane raz na dwa lata konferencje oraz pismo „L1 – Educational Studies in Language and Literature” mają sprzyjać promowaniu teoretycznych i empirycznych badań w zakresie nauczania i uczenia się języków ojczystych na całym świecie. Więcej informacji na temat IAIMTE znajduje się na stronie internetowej towarzystwa: <http://www.ilo.uva.nl/development/iaimte>.

skorzystano z modelu organizacyjnego sprawdzonego w poprzednich latach i stale doskonalonego.

Otwarcia konferencji dokonał Gert Rijlaarsdam (*Graduate School of Teaching and Learning*, University of Amsterdam), inicjator powstania IAIMTE i współorganizator wszystkich dotychczasowych konferencji tego stowarzyszenia, oraz Irene Pieper (*Univeristy of Hildesheim*), gospodyni spotkania w Niemczech, którzy, serdecznie witając gości z całego świata, podkreślili szczególny – międzynarodowy i interdyscyplinarny – charakter tego wydarzenia, uznając wielość perspektyw za cenny wyróżnik konferencji IAIMTE.

Pierwszą sesję plenarną rozpoczął Jacques Fijalkow, znany nie tylko we Francji psycholingwista, emerytowany profesor Uniwersytetu w Tuluzie, autor wielu książek poświęconych czytaniu i przyswajaniu istoty pisma. Jego wystąpienie poświęcone było interakcjom podczas nauczania i uczenia się czytania. Referent zarysował kierunki badań, jakie rozwijały się w ciągu ostatnich trzydziestu lat, następnie skoncentrował się na teoretycznych podstawach oraz pedagogicznych i dydaktycznych aspektach badań nad procesem czytania, by na zakończenie sformułować kilka refleksji na temat szerszych uwarunkowań efektywności kształcenia w tym zakresie.

Sesja plenarna ostatniego dnia poświęcona była badaniom nad kompetencjami przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, angielskiego i matematyki w Niemczech. Sigrid Blömeke i Albert Bremerich-Vos przedstawili podstawy metodologiczne, narzędzia badawcze i wyniki szeroko zakrojonych badań, prowadzonych wśród niemieckich studentów trzech kierunków, przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Ciekawy wątek w tym wystąpieniu stanowiły rozważania na temat czynników wpływających na kompetencje przyszłych nauczycieli, takich jak polityka państwa, demografia, system szkolny, program studiów czy indywidualne przekonania badanych.

Tematyka referatów prezentowanych w ramach sekcji tematycznych była bardzo różnorodna. Wiele wystąpień poświęconych było nauczaniu w środowisku wielojęzycznym i wielokulturowym. Eija Aalto (Finlandia) mówiła o sposobach promowania wielojęzyczności na lekcjach języka ojczystego. Choo Mui Cheong wyjaśniał, jakie problemy dla nauczania języka chińskiego w Singapurze niesie zróżnicowanie języka środowiska domowego uczniów. Michael Le Cordeur na przykładzie Afryki Południowej dzielił się refleksjami o wpływie polityki językowej państwa na rozwój umiejętności czytania i pisania dzieci. Peter Broeder z zespołem analizował nawyki czytelnicze wśród *native speakerów* i imigrantów w Holandii. Léonard Rivard, opierając się na wynikach wieloletnich badań prowadzonych w Kanadzie w środowisku mniejszości językowych, dowodził, że profesjonalne wsparcie nauczycieli skutkuje znaczącym polepszeniem wyników ich uczniów. Elena Xenii (Cypr) referowała wyniki badań nad stosunkiem do wielojęzyczności osiemnastu wielojęzycznych studentów. Kilka wystąpień poświęconych było sytuacji wielojęzyczności i związanych z nią problemów w Hong Kongu.

W ramach specjalnej grupy tematycznej (*Special Interest Group – SIG Research On Literature Education*) dyskutowano m.in. o nauczaniu trudnej sztuki interpretacji (Ulf Abraham, Niemcy), o sposobach pracy nad tekstem literackim bez podręcznika (Angela Balca & Anabela Tomé, Portugalia), o zaletach i niebezpieczeństwach adaptowania literatury klasycznej do potrzeb młodszych dzieci (Paulo Costa, Portugalia), o wpływie kultury obrazu (*screen*

culture) na treści i metody nauczania języka ojczystego (Per-Olof Erixon, Szwecja). Pojawiły się rozważania nad zależnością między czytaniem literatury a rozwojem inteligencji emocjonalnej (Guiseppe Longo, Włochy), językowym obrazem płci w podręcznikach szkolnych (Liisa Tainio, Finlandia), a także nad podstawami programowymi do nauczania języka ojczystego w Australii (Wayne Sawyer) i Turcji (Yasemin Uzun). Brenton Doecke (Australia) i Piet-Hein van de Ven (Holandia) przedstawili porównawcze studium przypadku nad nauczaniem literatury, dowodząc, jak bardzo jest ono osadzone w konkretnych tradycjach literackich i dydaktycznych. Sylvi Penne i Maria Ulfgard (Norwegia) zaprezentowały wyniki badań porównawczych nad sposobami nauczania literatury w Norwegii i Szwecji.

W sekcji tematycznej dotyczącej świadomości językowej (*language awareness*) znalazły się wystąpienia poświęcone m.in. aspektowi kulturowemu w nauczaniu frazeologii (Elżbieta Awramiuk), ćwiczeniom leksykalnym wspomagającym rozwój językowy (Brigitte Marin, Francja), możliwościom wykorzystywania w nauczaniu języka ojczystego gatunków tekstów występujących w codziennej komunikacji (Krista Kerge, Estonia), nowym pomysłem na nauczanie gramatyki (Peter-Arno Coppen, Holandia; Katri Sarmavuori i Nina Maunu, Finlandia) oraz sposobom rozwijania umiejętności ustnych wypowiedzi (Aliza Amir i Hilla Atkin, Izrael; Roxane Gagnon, Szwajcaria). Dwa wystąpienia dotyczyły terażniejszości i historii nauczania lingwistyki w holenderskich szkołach średnich (Maria van der Aalsvoort; Hans Hulshof).

W ramach specjalnej grupy tematycznej (*Special Interest Group – SIG Teacher Education in Mother Tongue Education*) mówiono o edukacji nauczycieli i edukacji z perspektywy nauczycieli. Ellen Krogh (Dania) przedstawiła wyniki projektu, którego celem było zbadanie profili dydaktycznych i sposobów myślenia o własnym przedmiocie nordyckich nauczycieli języka ojczystego. Andrew Goodwyn (Wielka Brytania), prezentując wyniki dziesięcioletnich badań, zastanawiał się, w jaki sposób tożsamość nauczycieli języka angielskiego w Wielkiej Brytanii różni się od sposobu myślenia o własnym zawodzie nauczycieli w USA i Australii. Uczestnicy konferencji mieli okazję wysłuchać, co o swoim zawodzie i jego powinnościach myślą nauczyciele islandzcy (Kjersti Lea, Norwegia) i przyszli nauczyciele holenderscy (Ietje Pauw, Piet-Hein van de Ven) oraz co nauczyciele portugalscy myślą na temat nauczania literatury (Regina Duarte i Rui Viera de Castro). Autorzy referatów analizowali materiały edukacyjne i nowe technologie wykorzystywane przez nauczycieli języka ojczystego. Behbood Mohammadzadeh (Cypr) omówił PODCAST², model nowej technologii wspomagającej efektywne nauczanie, a André Mottard i Steven Vanhooren (Belgia) rozważali możliwości i konsekwencje wykorzystywania blogów w nauczaniu języka ojczystego. Kilka wystąpień poświęconych było omówieniu specjalnych programów rozwijających kompetencje nauczycieli i przyszłych nauczycieli (Iris Pereira, Portugalia; Geert Vandermeersche, Belgia; Shun-ye Ho z zespołem, Hong Kong; Erik Blanckesteijn, Holandia).

² *Podcast* to neologizm powstały z dwóch słów: nazwy popularnego odtwarzacza MP₃, *iPod* i wyrazu *broadcast* 'audycja radiowa'. *Podcast* to seria plików (wideo lub audio), bezpłatnie dostępna w sieci.

Wiele miejsca poświęcono problematyce kształcenia umiejętności czytania, pisania i wypowiedzi ustnych na różnych etapach edukacji. Margarida Pocinho z zespołem przedstawili wyniki wieloletnich badań nad usprawnianiem metalingwistycznych kompetencji na etapie przedszkolnym i ich wpływie na rozwój umiejętności czytania. Zagadnieniom przyswajania języka pisanego przez małe dzieci poświęcone było wystąpienie Miguela Mata Perreira z zespołem (Portugalia). Dyskutowano o sposobach wykorzystywania procesu czytania i pisania jako narzędzia uczenia się (Isabel Martinez z zespołem, Hiszpania). Przedstawiono doniesienia z badań nad zależnościami między wiedzą uczniów na temat pisania a ich umiejętnością konstruowania pisanych tekstów (Irit Haskel-Shaham, Izrael), między wiedzą studentów a ekspertów na temat cech dobrego tekstu (Zsuzsanna Nagy, Węgry), między typem klas (dzieci w różnym i w tym samym wieku) a wynikami w czytaniu i pisaniu (Nora Knechtel, Szwajcaria), między programem i metodami nauczania a wynikami uzyskiwanymi w międzynarodowych badaniach PIRLS³ (Luisa Araujo, Portugalia) oraz między prywatnymi lekcjami, na jakie masowo uczęszczają dzieci w Hong Kongu, a wynikami uzyskanymi przez nie w PIRLS (Shek Kam Tse i Ka Yee Elizabeth Loh). Zaprezentowano wyniki badań nad nawykami czytelnickimi dorosłych Estończyków (Helin Puksand), typami hebrajskich dorosłych czytelników (Ilana Elkad-Lehman) oraz nad stopniem rozumienia czytanych testów przez dorosłych Szwedów (Monica Reichenberg).

Wśród bogactwa prezentowanych referatów znalazły się wystąpienia poświęcone modelowi lekcji języka ojczystego opartemu na obserwacji (Gert Rijlaarsdam, Holandia), poglądom portugalskich nauczycieli nauczania początkowego na sposoby nauczania czytania i pisania (Sérgio Gaitas), centrum pisania w systemie wyższych szkół amerykańskich (Denise Patmon i Stephen Gordon). Uczestnicy mogli poznać szczegóły realizowanych obecnie przy Radzie Europy projektów: *Języki w edukacji, języki dla edukacji* (Michael Byram, Mike Fleming, Johannes Vollmer), *Wspólne ramy edukacji językowej* (Theo Witte), oraz projektów wspieranych przez poszczególne rządy, np. niemiecki projekt wspierania kompetencji estetycznej (Volker Frederking z zespołem) czy belgijski projekt wspierania rozwoju kompetencji językowej (Jeroen Lievens; Tineke Padmos).

Podsumowania konferencji dokonano na ostatnim spotkaniu plenarnym. Przewodniczący poszczególnych sekcji tematycznych scharakteryzowali pokrótce problematykę poruszaną podczas wystąpień i sformułowali najważniejsze wnioski wynikające z dyskusji toczonych przez trzy konferencyjne dni.

Część materiałów z VIII Międzynarodowej Konferencji IAIMTE (referaty, plakaty, prezentacje multimedialne) jest już dostępna w Internecie⁴. Planowanych jest kilka numerów specjalnych wydawanego on-line pisma „L1 – Educational Studies in Language and Literature”⁵. Iris Pereira (Portugalia)

³ PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) – międzynarodowe, cykliczne badania biegłości w czytaniu dziesięciolatków. Polska uczestniczy w tych badaniach od 2006 roku.

⁴ Zob. <http://11.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=28>.

⁵ Zob. <http://www.ilo.uva.nl/projecten/Gert/L1EducationResearch>.

i Brenton Doecke (Australia) zapraszają do współpracy przy numerze poświęconym rozwojowi zawodowemu nauczycieli języka ojczystego (*Professional developments in L1-education*), Irene Pieper (Niemcy) i Tanja Janssen (Holandia) planują numer na temat nauczania literatury (*Interpretation of Literary texts in L1 Education*), Gert Rijlaarsdam (Holandia) będzie jednym z redaktorów numeru poświęconego badaniom nad sposobami poprawy nauki czytania i pisania (*Intervention studies in Reading & Writing*). Najprawdopodobniej ukaże się także numer specjalny poświęcony edukacji wielojęzycznej i wielokulturowej (*Plurilingual and intercultural education*).

Konferencja w Hildesheim w odczuciu uczestników – ze względu na wielość okazji do dyskusji, zadawania pytań, dzielenia się refleksjami – była bardzo udana. Szeroka przestrzeń interakcji sprzyjała lepszemu zrozumieniu, w jaki sposób nauka przebiega w różnych językowo i kulturowo środowiskach, a przez to pozwalała lepiej zrozumieć uwarunkowania dotyczące języka ojczystego każdego z uczestników. Kolejne spotkanie członków i sympatyków IAIMTE odbędzie się w czerwcu 2013 roku w Paryżu (Université Paris-Est Créteil Val de Marne). Będzie to doskonała okazja, aby polscy specjaliści mogli przed szerszym, międzynarodowym audytorium zaprezentować specyfikę nauczania i uczenia się języka polskiego jako języka ojczystego, a także zaprezentować chociaż część naszego bogatego dorobku w tej dziedzinie.

Elżbieta Awramiuk
(Uniwersytet w Białymstoku)

**DZIEWIERZOWA SPADLI Z DRABINY, CZYLI O NAZWACH
NASZYCH KREWNYCH I POWINOWATYCH
(Podane uwagi oparto na języku mieszkańców okolic Błażowej
w pow. rzeszowskim)**

Ziemia błażowska leży w pobliżu historycznego pogranicza językowo-kulturowego, w pewnym oddaleniu od wielkich centrów, stąd łatwiej tu niż gdzie indziej zaobserwować zachowane relikty dawnych czasów. Odnosi się to również do języka. Badacze „mowy ludu” zanotowali tu bardzo wiele ciekawych osobliwości. W tym artykule chciałbym napomknąć o tych, które dotyczą nazw stopni pokrewieństwa (i powinowactwa) w okolicach Błażowej.

Matka, ojciec i wnuczeta. Normalnie każdy człowiek ma, a jeżeli nie ma, to miał, dwoje rodziców, przeważnie każdy ma rodzeństwo (siostry i braci), większość też ma ciotki i wujków ze strony matki, stryjów i ciotki ze strony ojca czy cioteczne i stryjeczne rodzeństwo (kuzynów) z jednej i drugiej strony. Dzieci mają dziadków – babcie (tu potocznie *babkę*) i dziadka ze strony każdego z rodziców. Bywają też dzieci, które mogą pochwalić się prababcia lub pradziadkiem, czyli babcia czy dziadkiem ojca albo matki. Z kolei niektórzy

dziadkowie mają okazję cieszyć się wnukami, czasem również prawnukami. Skoro jesteśmy przy wnuczkach, to warto od razu zwrócić uwagę, że w naszej małopolskiej gwarze powszechną nazwą był *wnęczek* (wnuczek) i *wnęczka* (wnuczka). W liczbie mnogiej *wnęczki* (wnuczki).

W tych stronach rodziców nazywa się podobnie jak w języku ogólnopolskim słowami *tata* i *mama*, niekiedy *tatuś* i *mamusia* (u Zenona Laskowika jest *mamuśka*) lub bardziej oficjalnie i uroczyście *ojciec* i *matka*. Te ostatnie określenia mimo urzędowej dostojności pozostają w potocznym użyciu, bo mają oparcie w tekstach religijnych (*Bóg Ojciec, Matka Boska*).

Ciocia, stryj, wuj i swak. Przy nazwach rodzeństwa naszych rodziców zaczynają się już drobne komplikacje. Brat ojca to *stryj, stryjek*; tu w lokalnej wymowie spotyka się jeszcze formę *stryk*. Jego żona to książkowa *stryjenka*, a lokalnie *stryjna*. Siostra mamy lub ojca to ogólnopolska *ciocia*, tu częściej słyszy się formę *ciotka*. Męża cioci zostawmy na razie na boku, a zajmijmy się bratem matki, który powszechnie nazywany jest *wujkiem*, tu częściej słyszy się formę *ujek*. Jego żona to książkowa *wujenka*, tu w mowie dawniejszego pokolenia *ujna*.

Wszyscy chyba zauważyli, że *stryj* i *stryjenka* (*stryk* i *stryjna*) ustępują miejsca *wujkom* i *ciociom*, a więc *wujkiem* jest zarówno „prawdziwy” wujek (brat mamy), jak i dawniejszy *stryjek* (*stryk*), również mąż cioci (siostry mamy lub taty), a nawet okazjonalny znajomy rodziców, z którym nie łączy ich wyraźne pokrewieństwo czy powinowactwo. Niewykluczone, że *wuj* wchodzi w miejsce *stryja* również dlatego, iż małym dzieciom łatwiej wymawiać słowo *wuj* niż *stryj*, gdzie mamy po kolei trzy spółgłoski z arcytrudnym *r* dla niektórych dzieci. Jeszcze bardziej niż *wujek* rozpanoszyła się *ciocia*. Jest nią nie tylko „prawdziwa” ciocia (siostra mamy lub ojca), ale też żona stryjka czy wujka (dotychczasowa *stryjna* lub *wujenka* – lokalnie *ujna*) oraz – podobnie jak to było z *wujkiem* – przyjaciółka czy koleżanka mamy. Niekiedy używa się tu określenia *przyszywana ciocia*.

Gdybyśmy zestawili pary: *stryjek* (*stryk*) – *stryjenka* (*stryjna*), to na miejsce męża cioci (ciotki) wciska się nam wszechobecny *wujek*, a tymczasem w omawianych stronach był to *swak* (*sfak*). Popularny jeszcze parę dziesiątków lat temu, obecnie już na dobre ustąpił miejsca *wujkowi*.

Kuzynki i kuzyni. Jeżeli nasze ciocie (te prawdziwe) i wujkowie (stryjowie) mają dzieci, to dla nas będą to *siostry* i *bracia cioteczni* lub *stryjeczni*; o *wujecznych siostrach* czy *braciach* jakoś się nie słyszy. Tutaj więc stryjek zachowuje przewagę nad wujkiem. Powszechnie jednak to cioteczno-stryjeczne rodzeństwo określa się mianem *kuzynów*. Mówimy na przykład krótko: *To jest moja kuzynka ze strony ojca*, co praktycznie oznacza stryjeczną lub ciotecznią siostrę. Ale współcześnie nazwa *kuzyn* jest znacznie bardziej pojemna znaczeniowo. Wobec bardzo częstych powikłań w układach rodzinnych *kuzyn* oznacza prawie każdego krewnego rówieśnika. Potocznie *kuzyn* czasem jest tożsamy z nieco żartobliwym *pociotkiem*.

Siostrzenica i bratanek. Wujkiem czy ciocią jesteśmy wobec dzieci naszego rodzeństwa. Syn brata to *bratanek*, córka to *bratanka* lub *bratanica*; syn siostry to *siostrzeniec*, córka to *siostrzenica*. W dawnej polszczyźnie obok nazwy *bratanek* na określenie syna brata używano nazwy *synowiec*, która to nazwa już od dawna poszła w zapomnienie. Spotykamy ją jeszcze u Adama Mickiewicza:

Krótkie były Sędziego z synowcem witania:
Dał mu poważnie rękę do pocałowania...

(*Pan Tadeusz*, księga I, w. 228–229).

Z wcześniejszego tekstu epopei wiemy, że Sędzia dla Tadeusza był *stryjaszkiem* (takiego zdrobnienia użył Mickiewicz).

Teściowie, swatowie i dziewierzowie. W nazwach relacji *teść – teściowa*, *zięć – synowa* panuje zgoda z normą ogólnopolską z jednym wyjątkiem. Ten wyjątek odnosi się do synowej. Mianowicie tu obok synowej mamy *nie-wiastkę*.

Teściowie z jednej i drugiej strony (tzn. ze strony męża i ze strony żony) są formalnie poprzez małżeństwo swoich dzieci spowinowaceni i we wzajemnych kontaktach jakoś muszą się do siebie odnosić (różnie z tym bywa). Obecnie normą jest mówienie sobie po imieniu. W dawniejszych czasach rodzice męża w odniesieniu do rodziców żony (i na odwrót) używali określenia *swat*, *swatowa*, albo inaczej: swatami w stosunku do siebie byli rodzice małżeńskiej pary. Swat ten nie ma nic wspólnego ze swatem z wesela w naszych stronach czy ze swatowaniem na weselu, co zasługuje na odrębne omówienie.

Pozostała jeszcze para *dziewierz – dziewierzowa*. W połowie XX wieku w pokoleniu moich rodziców były to żywe określenia. *Dziewierz* to był brat (również brat stryjeczny, kuzyn) męża, nazwa jego żony – *dziewierzowa* dzisiaj byłaby zastąpiona *bratową*, albo nawet *szwagierką*. W bardzo szczegółowej pracy na temat nazw stopni pokrewieństwa wydanej przez PWN w 1966 roku prof. Mieczysław Szymczak napisał, że nazwa *dziewierz* jest nieznaną od połowy XVII wieku ani językowi literackiemu, ani gwarom ludowym. Jest to o tyle dziwne, że w wykazie badanych miejscowości pod numerem 172 autor wymienił Futomę, skąd zapisano parę rzadkich określeń, ale *dziewierz*, który się tu szczątkowo uchował, jakoś do uczonej księgi nie trafił.

Do bardzo ekspansywnych określeń, które wyszły poza pierwotne znaczenie (*wujek*, *ciocia*, *kuzyn*), należy *szwagier*. Ta, pochodząca z języka niemieckiego, nazwa pierwotnie oznaczała męża siostry. Potem rozpanoszyła się znacznie. Żartobliwie *szwagrami* nazywa się też panów sympatyzujących (jeżeli to tak powściągliwie nazwiemy) z tą samą panią.

Pozwólcie, mamo, czy pozwól, mamo? Na zakończenie jeszcze parę uwag dotyczących lokalnego języka. Zacznę od przytoczenia trzech wypowiedzi:

- 1) *Dobrze, tato, że kupiliście sobie ten aparat.*
- 2) *Dobrze, że tato kupił sobie ten aparat.*
- 3) *Dobrze, tato, że kupiłeś sobie ten aparat.*

Wszystkie trzy wypowiedzi dotyczą tej samej sytuacji, choć za każdym razem są inaczej sformułowane. Oto syn (lub córka) mówi ojcu, że dokonał dobrego zakupu. W przykładzie pierwszym mamy do czynienia z tzw. *dwojeniem*, które polega na tym, że dziecko, zwracając się do ojca, używa liczby mnogiej. W taki też sposób dawniej zwracały się dzieci do rodziców i osób starszych, w tym wujków, stryjków, cioci i rodziców chrzestnych; również starsze osoby w rozmowach między sobą (zwłaszcza jeżeli się bliżej nie znały) używały takiej formy. Liczby mnogiej używa się także, kiedy jest mowa o rodzicach czy starszych osobach, czyli tych, którym w rozmowie bezpośredniej „dwoimy”: *Jak tata przyjadą z pola, to powinni naprawić dźwierze od obo-*

ry; *Babka Borkowa spadli z drabiny i krzyczeli: „O laboga, nie przegodom!”*. W bezpośrednich kontaktach mówienie przez *pan/pani* stosowane było tylko w sytuacjach wyjątkowych.

Punkt drugi jest przykładem użycia trzeciej osoby w wypowiedzi dziecka skierowanej bezpośrednio do ojca. Taki sposób uważany był za bardziej elegancki niż „prostackie dwojenie”. Używano tego sposobu w rodzinach, które chciały uchodzić za lepsze, nowocześniejsze, może inteligenckie. Również tak zwracały się „panie” do służących: *Niech Różia najpierw wyszoruje podłogę, a przed zapastowaniem Różia uprasuje bieliznę pościelową*. Mówienie wprost (*Róziu, wyszoruj podłogę...*) świadczyłoby w rozumieniu tej pani o zbytnej poufałości.

W trzecim przykładzie dziecko zwraca się wprost do ojca (gramatycznie w drugiej osobie), zupełnie tak samo jak do brata czy kolegi. Obecnie taka forma zwracania się dzieci do rodziców jest niemal powszechna (*mamo, daj; tato, pozwól*, zamiast dawniejszego *mamo, dajcie; tato, pozwólcie* czy *niech mama da, niech tata pozwoli*). Za pełnym upowszechnieniem używania gramatycznej formy drugiej osoby przemawia kilka względów. Po pierwsze stanowi ona dla dziecka wielkie ułatwienie w opanowaniu języka, bo nie musi się zastanawiać, jakiej formuły w danej sytuacji użyć (inaczej do mamy, a inaczej do brata). Po drugie, dialogi filmów zagranicznych przeważnie podawane są w tej konwencji. Po trzecie wreszcie, choć to dotyczy raczej dorastających osób, w grupach młodzieżowych niezależnie od poziomu mówienie wprost jest powszechne¹.

Stanisław Drewniak
(Wrocław)

¹ W artykule korzystałem z pracy M. Szymczaka, *Nazwy stopni pokrewieństwa i powinowactwa rodzinnego w historii i dialektach języka polskiego*, Warszawa 1966 i A. Brücknera, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1985 (reprint wydania z 1927).

MARIA WOJTAK, *GŁOSY Z TERAŹNIEJSZOŚCI. O JEZYKU WSPÓŁCZESNEJ POLSKIEJ PRASY*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie, Lublin 2010, ss. 198

Środki masowego przekazu – w tym ciągle także prasa, choć coraz modniejsze się stają i coraz szerszym zainteresowaniem nauki cieszą się nowe media – od wielu lat stanowią pole refleksji badawczej rozmaitych dyscyplin humanistycznych. Media mogą być rozpatrywane z perspektywy *stricte* medioznawczej, teoretycznoliterackiej czy lingwistycznej – tu rozważania dotyczą najczęściej medialnego obrazu świata badanego na zasadzie analogii do eksploracji językowego obrazu świata. Maria Wojtak w swej nowej książce *Głosy z terażniejszości. O języku współczesnej polskiej prasy*, podobnie jak w poprzednich licznych publikacjach (warto wspomnieć tu m.in. *Gatunki prasowe, Analiza gatunków prasowych*), skupia się na problemie komunikacji prasowej, lecz jej rozważania tym razem dotyczą nie tyle kwestii genologii, ile zagadnienia języka prasy. Badaczka poszukuje innej jeszcze drogi interpretacyjnej problemu *języka prasy* czy *języka w prasie*, w tym celu wykorzystując perspektywę badawczą, która swoje źródło ma w myśli Michaiła Bachtina. „Żyję w świecie cudzych słów. Całe moje życie polega na orientowaniu się pośród nich, reagowaniu na nie”¹, mawiał Bachtin. Komunikacja prasowa przez autorkę ujmowana jest jako zjawisko polifoniczne, a więc jako „nieskończony dialog”², jako fenomen charakteryzujący się różnojęzycznością i obecnością „odgłosów i refleksów innych wypowiedzi, z którymi uczestniczy we wspólnocie obcowania językowego”³, jako wielość samodzielnych głosów i świadomości. Głos z kolei rozpatrywany jest jako zjawisko polimorficzne, obejmujące określone formy językowe i przybierające różnoraki kształt lingwistyczny. Jednocześnie eksplorowaną kategorią, stanowiącą punkt wyjścia i punkt docelowy rozważań, jest samo pojęcie *dyskursu* – medialnego i prasowego, który według autorki charakteryzuje się politematyzmem, poliintencyjnością, polipodmiotowością, poligatunkowością i, przede wszystkim, polifonicznością, która w omawianej książce jest szczególnie zaakcentowana.

Adaptowalność takiego podejścia interpretacyjnego sprawdzana jest w kolejnych rozdziałach na przykładach analizy różnych „głosów” wyodrębnionych na podstawie bogatego materiału źródłowego (liczne egzemplifika-

¹ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, oprac. i wstęp E. Czaplejewicz, Warszawa 1986, s. 491.

² Ibidem, s. 502.

³ Bachtin, *Dialog. Język. Literatura*, red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski, Warszawa 1983, s. 124.

cje pochodzą z prasy ogólnopolskiej, m.in. „Gazeta Wyborcza”, „Dziennik”, „Newsweek”, „Rzeczpospolita”, „Tygodnik Powszechny”, i regionalnej, m.in. „Gazeta Wyborcza Kielce”, „Kurier Lubelski”). Już pierwszy rzut oka na owe głosy pozwala zauważyć, że ich cechy dystynktywne przenikają się z innymi pojęciami, takimi jak język, cytat, styl czy stylizacja. O stylizacji gwarowej na przykład można by mówić w wypadku głosów egzotycznych dotyczących gwary, a o cytacie – w wypadku głosów środowiskowych, a więc kwestii zastosowania w tekście socjolektu. Jednakże, co istotne, głos zyskuje pewną autonomiczność nazewniczą, niedającą się sprowadzić do języka, stylu czy dyskursu, a jednocześnie istniejącą z takimi pojęciami w ścisłym związku. Przy takim opisie, mówiąc słowami autorki, „komunikacyjnego makroświata”, a więc dyskursu prasowego, przez pryzmat poszczególnych jego pasm, uwaga nakierowana jest na przestrzeń komunikacyjną, w której istnieją omawiane formy. Można zatem postawić hipotezę, że wprowadzona tu kategoria interpretacyjna swoim eklektycznym charakterem odbija niejako synkretyzm stylistyczny i niejednorodność współczesnej prasy.

Opisane głosy, jak zaznacza autorka, nie wyczerpują wszystkich pasm przestrzeni komunikacyjnej, jaką otwiera dyskurs prasowy, a są jedynie wybrane, by reprezentowały najciekawsze zagadnienia, a także by w nowym świetle pokazywały pewne stereotypy i generalizacje języka prasy dotyczące. Wyróżnione głosy to: głos codzienności, głosy egzotyczne – gwara, barbaryzm, głos środowiska, głosy prześmiewców, głosy językowych wynalazców, głosy indywidualistów i głosy wypełniające różnorodne luki komunikacyjne. Całości przyświeca spójne podejście metodologiczne do analizowanego materiału, lecz jednocześnie poszczególne rozdziały charakteryzują się wysokim stopniem autonomiczności i mogą być traktowane jako samodzielne analizy poszczególnych problemów.

Szczególnie interesujący wydaje się opis wspomnianych już egzotykcji, które rozpatrywane są na poziomie gwary, socjolektu i barbaryzmu. Problematyka egzotykcji gwarowej (*Głosy egzotyczne – gdy można lub trzeba zastosować gwarę*) rozpatrywana jest przede wszystkim na przykładzie dwóch gwar o najsilniejszej pozycji, a więc gwary góralskiej oraz gwary śląskiej. Autorka podkreśla odmienne powody wprowadzania poszczególnych elementów gwarowych: w wypadku gwary góralskiej są to przede wszystkim motywy związane z prestiżem turystycznym regionu Tatr i Podhala, wyraźne zakorzenienie literackie, a także dążenie do konceptyzmu wysłowienia w ramach łączenia informacji z rozrywką. Motywacja rozrywkowa i dążenie do oryginalności sprawiają, że przestaje być istotne, czy stylizacja jest autentyczna i konsekwentna. Inkrustowanie tekstu gwarą śląską natomiast najczęściej znajduje uzasadnienie w dążeniu do wiernego opisu pewnej rzeczywistości profesjonalnej związanej z kopalniami, a także – sporadycznie na łamach prasy ogólnopolskiej – w celu ubarwienia narracji reporterskiej dotyczącej postaci lub wydarzeń związanych z regionem. Rozdział dotyczący prasowego zastosowania gwary przetykany jest ponadto ciekawymi przykładami (na marginesie dowiedzieć się z nich można, co to lemieszka, gamrota czy kula-ska), do których należy list miłosny pisany gwarą śląską („Gazeta Wyborcza”). Warto dodać, że w kwestii stylistycznych nawiązań gwarowych znakomitym odwołaniem i uzupełnieniem omawianego tematu jest artykuł Marii Wojtak „*Piyknie hipkoł*”, czyli o przeobrażeniach gatunków prasowych (w zbio-

rze *Przemiany języka na tle przemian współczesnej kultury*, red. K. Ożóg, E. Oronowicz-Kida, Rzeszów 2006).

Głos środowiska, a więc socjolekt, również poddany został analizie jako narzędzie egzotyzacji wypowiedzi prasowej. Formy socjolektalne stosowane bywają głównie w reportażach lub wypowiedziach im podobnych, takich jak sprawozdanie czy relacja, jako nowe, egzotyzujące przekaz, środki ekspresji, elementy nadające wiarygodność przytaczanym dialogom, a także jako sposób przedstawienia określonego obszaru rzeczywistości zgodnie z właściwą dla reportażu zasadą zderzania punktów widzenia. Egzemplifikację omawianego zagadnienia stanowią doniesienia prasy dotyczące realiów świata młodzieży, Internetu, kierowców posługujących się CB-radiem, fragmenty Biblii w tłumaczeniu na język hip-hopu, a także sposoby uprzystępniania treści kryjących się pod nie zawsze zrozumiałą leksyką środowiskową (takie jak metajęzykowe komentarze, słowniczkki, definiowanie czy użycia kontekstowe). Przytoczone przykłady są najlepszym dowodem na to, że dzięki przekazom prasowym poszerza się wiedza przeciętnego użytkownika języka o bogactwie polszczyzny w jej środowiskowych odmianach.

Wprowadzenie kolejnej egzotyzacji, czyli barbaryzmu, w sposób naturalny wiąże się zazwyczaj z poetyką reportażu podróżniczego i w prasie występuje zwykle jako element kolorytu lokalnego opisywanego miejsca, o motywacji mimetycznej. Barbaryzmy pojawiają się również, szczególnie w inicjalnej przestrzeni tekstu – głównie w tytule i/lub w lidzie – jako czynnik mający przyciągnąć uwagę i zaintrygować czytelnika. Służą także m.in. wzbogaceniu wartości poznawczej tekstów, a wymownie obrazując zazwyczaj nieznaną i odmienną obszar świata, powiększają, jak pisze autorka, „zakresy dyskursywnej absorpcji komunikatów prasowych” (s. 107).

Podczas gdy podział na poszczególne typy egzotyzacji wydaje się jasny i zrozumiały, nie do końca klarownie jawi się wyodrębnienie głosów prześmiewców, głosów językowych wynalazców oraz głosów indywidualistów. Cechy dystynktywne wymienionych zbiorów wydają się niedostatecznie wyraźnie określone, a raczej być może w sposób niedostateczny została zarysowana ich rozłączność, co szczególnie widoczne staje się przy klasyfikacji omawianych przykładów. Felietony Michała Ogórka mają w sobie cechy głosu indywidualistów, a z kolei język Kuby Wojewódzkiego – reprezentujący głos indywidualistów – należeć mógłby równie dobrze do klasy głosów prześmiewców. Znakomite teksty Jacka Fedorowicza (*Samogłoskowy wypełniacz*) i Ewy Szumańskiej (*Eekanie*), wycelowane w zjawisko językowe polegające na wypełnianiu pauz przedłużonymi samogłoskami, umieszczone zostały w rozdziale o głosach językowych wynalazców, choć z powodzeniem równolegle mogłyby funkcjonować w rozdziale na temat głosu prześmiewców. Natomiast sam rozdział o głosie językowych wynalazców zaopatrzony został w kilka wstępnych zastrzeżeń: wyeliminowano niestandardowe zachowania komunikacyjne wynikające z innowacyjności o celach satyrycznych (które częściowo wprowadzono do rozdziału o głosach prześmiewców), neologizmy pojawiające się w efekcie bieżących, obiektywnych potrzeb nominacyjnych, a najwyraźniej podkreśloną, nieodłączną cechą leksykalnego przedmiotu charakterystyki jest jego twórczy charakter i walory artystyczne. Takiego elementu definicji nie da się jednak odmówić również przykładom należącym do głosów prześmiewców i do głosów indywidualistów. Dlatego też wydaje się, że

zasadne mogłoby być połączenie tych trzech (prześmiewczego, wynalazczego i indywidualistycznego) aspektów twórczego, artystycznego wykorzystania języka w prasie w szerszą kategorię lub – być może – wyodrębnienie grup na podstawie innego kryterium podziału. Nie zmienia to faktu, że rozdziały dotyczące wymienionych głosów należą do najciekawszych pod względem materiału egzemplifikacyjnego. Autorka przytacza, oprócz wyżej wymienionych przykładów, m.in. fragmenty wywiadów (np. ze współtwórcą grupy Mumio, Dariuszem Basińskim), nietypowe realizacje elementów budowy artykułów (jak np. oryginalna czołówka „Gazety Wyborczej” z 9 czerwca 2008 r., prezentująca trzy warianty wyniku meczu Polska – Niemcy, czyniąc atut z ewidentnego braku, jakim było nienadażenie za wydarzeniem), fragmenty tekstów Joanny Szczepkowskiej, jak np. felieton *Bajek*, parodiujący radykalne żądania niektórych feministek: „Była późna popołudnia. W wielkiej, zielonej lesie robiło się coraz ciemniej. Zza strzelistych sosnów widać było, jak czarna noc pożera błękit nieba. [...] Gajowa podniosła głowę i spojrzała na szumiące drzewa. Dlaczego, na przykład, jak coś jest tajemnicze i różnorodne, to od razu musi być «ten» las, a jak po czymś można deptać do woli, to od razu musi być «ta» ścieżka? Koniec z tym. Wielką, zieloną lasą po wąskim ścieżku szedł chłopiec w czerwonym kapturku [...], nagle zza gęstych krzaków wysunęła szary łeb ogromna wilczyca (bo niby dlaczego, jak zwierzę jest genialne, mówi ludzkim głosem i potrafi udawać chorą babcię, to od razu musi być samiec?). [...] A następnego dnia od świtu wszyscy szeptali o strasznej przygodzie gajowej i powtarzały dęby dębom, bukom buki, że żadna fundamentalizma nie wyszła jeszcze nikomu na zdrowie”. Głosy indywidualistów (ale chyba również głosy językowych wynalazców i poniekąd także prześmiewców?) według autorki podważają stereotypową tezę o unifikacji języka mediów oraz o banalizacji komunikatów prasowych, czego zebrane przykłady stanowią istotny dowód.

Bardzo interesujący pod względem tematyki genologicznej, choć niestety równocześnie bardzo krótki, jest podrozdział *Zaskakująco i niepowtarzalnie w stereotypowych sytuacjach*, poświęcony stosowaniu nietypowych rozwiązań gatunkowych w wypowiedziach prasowych zazwyczaj rozwiązywanych w sposób stereotypowy. Jeden z przykładów to zastosowanie przez Filipa Łobodzińskiego wzorca modlitwy w artykule *Moja spowiedź* („Newsweek”, 28 grudnia 2008 r.), w którym autor sprzeciwia się okrutnemu traktowaniu zwierząt: „Wierzę w jednego Boga, Ojca Wszechmogącego, Stworzyciela nieba i ziemi i wszystkich istot chodzących, fruujących i pływających, pośród których dopiero na ostatku pojawił się człowiek. / Nie wierzę w człowieka, niszczyciela nieba i ziemi, który odmawia tyłu innym żywym istotom prawa do godnego życia i godnej śmierci”.

Szczególnym zastosowaniem kreatywności lingwistycznej w prasie są nowości leksykalne tworzone, jak to nazywa autorka, „w pogoni za rzeczywistością”, a więc w celu wypełnienia luk komunikacyjnych. Neologizmy służące nazwaniu fenomenów, dla których nie ma odpowiednich nazw w standardowej polszczyźnie, odmiennie niż te tworzone w celach artystycznych, pojawiają się również w tekstach o charakterze informacyjnym. Tematyka rozważań nad nowinkami językowymi w prasie wpisuje się w szersze pole popularnej w humanistyce refleksji nad rolą mediów w stymulowaniu i upowszechnianiu nowych form językowych. Autorka, ze względu na specyfikę

dyskursu prasowego, patrzy na zjawisko z perspektywy potrzeby komunikacyjnej, a nie z punktu widzenia kultury języka, co sprawia, że wiele z form językowych, które mogłyby budzić zastrzeżenia, zyskuje stosowne uzasadnienie, gdy okaże się, że dzięki nim możliwy jest najbardziej precyzyjny opis danego wycinka rzeczywistości. Dotyczy to takich jednostek leksykalnych, jak np. *carpooling* (czyli „wypełnianie auta”), *concierge* (jako nazwa zawodu polegającego na zapewnianiu wysokiego poziomu obsługi gości hotelowych, klientów firm i zamożnych osób) czy wybrane zastosowania leksyki z cząstką *e-* (m.in. w tekstach poświęconych biznesowi i gospodarce, a także w artykułach przybliżających treść związaną z rzeczywistością mało zrozumiałą dla użytkownika).

Zdecydowanym atutem książki jest aktualność prezentowanego materiału źródłowego. Przykłady pochodzą wyłącznie z XXI wieku, z ostatnich dziesięciu lat, przy czym liczne – z lat 2009 i 2010. Jako publikacja dokumentująca na bieżąco rozwój współczesnej polszczyzny, używanej na łamach prasy, ma charakter otwarty i jest próbą uchwycenia zjawiska będącego w nieustannym rozwoju. Na zakończenie rozdziału poświęconego głosom wypełniającym różnorodne luki komunikacyjne autorka pisze: „Z całą pewnością zanim ta książka się ukaże, powiększy się liczba odtwarzanych, powtarzanych lub absorbowanych w prasie głosów, gdyż znajdą się osoby (bądź środowiska), które zauważą lukę w przestrzeni komunikacyjnej i zechcą ją wypełnić” (s. 181).

Bogaty materiał źródłowy przytoczony w omawianej publikacji, a także sposób jego zaprezentowania i uporządkowania nie pozostawiają wątpliwości, że współczesny dyskurs prasowy – powtórzmy za autorką raz jeszcze – jest polifoniczny. Tę polifonię doskonale słychać w książce Marii Wojtak.

Małgorzata Pieczara
(Uniwersytet Warszawski)

JĘZYK ŻYJE. RZECZ O WSPÓLczesnej POLSZCZYŹNIE, red. Kazimierz Ożóg, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, ss. 368

Polszczyzna, jak każdy język, żyje, rozwija się, reaguje na kolejne mody, sytuację ekonomiczną, polityczną, społeczną. Często też jest kreowana przez media. W języku zachodzą liczne zmiany, niektóre z nich na stałe wchodzą do słownika użytkowników, inne zostają zapomniane. Omawiana publikacja została przygotowana pod redakcją Kazimierza Ożoga. Książka omawia problemy współczesnej polszczyzny, jej dynamiczny rozwój po 1989 roku. Praca zawiera trzydzieści artykułów podzielonych na trzy części. W pierwszej znajdują się teksty odnoszące się do zagadnień ogólnych, w części drugiej

przeczytać można artykuły związane z leksyką współczesnej polszczyzny, natomiast trzecia część dotyczy tekstu, jego cech i gatunków.

W pierwszej części na szczególną uwagę zasługuje niezwykle ciekawy i napisany w konwencji dialogu / wymiany opinii artykuł Andrzeja Markowskiego i Ewy Rudnickiej. Autorzy omawiają między innymi strategię wobec zmian językowych, sens narzucania jednolitych standardów językowych, zastanawiają się także nad tym, czy obecna polszczyzna jest gorsza od polszczyzny dawnej. W części pierwszej znajduje się też artykuł Bogusława Dunaja o wariantach fonetycznych i normie wymawianiowej. Autor opisuje m.in. wariantowość na poziomie struktury językowej, na poziomie składni i tekstu, wariantowość dźwiękową oraz warianty stylistyczne. Interesujący jest również tekst Renaty Przybylskiej *O pojęciu współczesnej polszczyzny z perspektywy leksykografa*. Autorka analizuje współczesną polszczyznę i zastanawia się, jakie hasła powinny znajdować się we *Współczesnym słowniku języka polskiego*. Jej zdaniem, taki słownik powinien zawierać m.in. informację o tym, że dane słowo zostało „przywrócone do życia”. Artykuł wart przeczytania choćby ze względu na bardzo innowacyjny sposób podejścia do zasad tworzenia słowników. Ostatni w tej części tekst, autorstwa Bogdana Walczaka, dotyczy wymiaru ilościowego we współczesnej polszczyźnie. Autor przekonuje, że sprawą niezwykle ważną są dane liczbowe, np. fleksji rzeczownikowej, bez nich bowiem nie byłibyśmy w stanie odtworzyć jej pełnego i wiarygodnego obrazu, sprawdzić, jak wiele leksemów obejmuje dany typ deklinacyjny lub jak często i w jakich przypadkach pojawiają się wyjątki, np. od biernika równego mianownikowi rzeczowników nieżywoтных.

W drugiej części tomu znajduje się m.in. bardzo ciekawie napisany tekst Mirosławy Mycałki. Autorka opisuje nowe frazeologizmy zawierające w swojej strukturze leksem *półka*. Wskazuje na takie konstrukcje, jak: (*kosmetyki*) z *wyższej/niższej półki*, (*trunki*) z *górnjej półki*, *średniopółkowiec* itp. Anna Piotrowicz kontynuuje tematykę *półki* i omawia ją, odnosząc się do kręgu polszczyzny konsumpcyjnej. Małgorzata Witaszek-Samborska w artykule zatytułowanym *Innowacje leksykalne z zakresu kulinariów w świetle normatywistyki* prezentuje apelatywne innowacje uzupełniające, dotyczące nazw napojów, produktów spożywczych, potraw zamieszczanych w prasie kobiecej i kulinarnej. Autorka analizuje takie nazwy, jak: *bananowiec*, *serowiec*, *jogurtowiec* (nazwy ciast), *agrestówka*, *pigwówka*, *karmelówka* (nazwy nalewek i wódek), a także złożenia prefiksoidalne oraz bezafiksalne ze skróconym jednym z komponentów, np.: *gigantburger*, *sojburger*, *tofuburger* (z drugim komponentem *burger*), *dżemix*, *sernix* (z drugim komponentem *fix*), *minisznycelek*, *minitorcik* (z prefiksoidem *mini-*), *biojajo*, *biojogurt* (z członem *bio-*), *eurobigos*, *eurosok* (z członem *euro-*) i inne. Tekst ciekawy pod względem merytorycznym, stanowi także źródło, często zabawnych, neologizmów kulinarnych. Alicja Witalisz w artykule *Czy polskie zestawienia determinatywne powielają wzór angielski?* stara się wykazać, że występujące w polszczyźnie zestawienia typu *But sklep*, *DVD premiera*, *Biznes Wiadomości* są wynikiem naśladowania angielskiego wzorca strukturalnego. Autorka zauważa także, że nazwy obce stają się również wzorem do tworzenia nazw firm, a także pojawiają się w tekstach i wypowiedziach oficjalnych. Artykuł pokazuje, w jaki sposób i w jakich obszarach zaczęły pojawiać się anglicyzmy w języku polskim. *Etyka słowa w języku młodzieży szkolnej. Rozważania nie*

tylko lingwistyczne Agnieszki Rypel – to interesujący tekst o współczesnym języku młodzieży. Autorka nie tylko podaje przykłady nazywania przez młodzież konkretnych osób, ale również analizuje je pod względem językowym i moralnym (pozajęzykowym). Omawianymi przez autorkę wyrażeniami są np. *kujon*, *dzięcioł*, *zamula tor*, *zryty łeb* (jako określenia „dobrego ucznia”) czy *bezmózg*, *loch*, *ciołek* (określenia „słabego ucznia”), *ziomal*, *wporzo człowiek*, *członek klubu* (to również określenia „słabego ucznia”, jednak wskazujące na to, że bycie słabym uczniem jest czymś normalnym, niezwiązanym z brakiem uzdolnień). Celem artykułu Anny Starzec było zwrócenie uwagi na terminy naukowe zawarte w tekstach prasowych, na przykładzie *antyoksydantów*. Autorka zastanawia się, czy informacje prasowe, których tematyka odnosi się do nauki, są wiarygodne i dokładne, czy warto na nich budować swoją wiedzę o świecie. Badaczka stwierdza, że terminy naukowe mają jedynie przykuć uwagę czytelnika i sprawić, aby tekst miał wydźwięk bardziej specjalistyczny. Urszula Kopec opisuje językowy obraz *miłości* i *nienawiści* w definicjach metaforycznych uczniów pierwszej klasy liceum. Prezentuje porównania, których dokonują uczniowie, np. MIŁOŚĆ TO SŁOŃCE, MIŁOŚĆ TO ŚWIATŁO, MIŁOŚĆ TO TĘCZA, NIENAWIŚĆ TO CIEMNOŚĆ, NIENAWIŚĆ TO DÓŁ, NIENAWIŚĆ TO ZŁO. Interesujące wyniki badań przedstawiła w swoim artykule Danuta Krzyżyk. Autorka postanowiła sprawdzić, w jakim stopniu mitologiczne związki frazeologiczne są znane i rozumiane przez studentów. Z kolei Danuta Lech-Kirstein w tekście zatytułowanym „*No to mamy Kaczogród*”. *O wtórnym wykorzystywaniu nazw własnych* poddaje analizie nazwy własne i eponimy, które pojawiły się w dyskusjach internetowych podczas wyborów prezydenckich w 2005 roku i funkcjonują do dzisiaj. W artykule Moniki Biesagi przeczytać można o wartościowaniu partii narodowych w dyskursie. Autorka zastanawia się, czy obraz dyskursu na temat partii jest spójny i jednoznacznie negatywny. Władysław Śliwiński natomiast zajmuje się badaniem kolokacji z trzonym rzeczownikowym w tekstach naukowych (wykorzystuje w tym celu przykłady zaczerpnięte z nauk geograficznych i pokrewnych). Ostatnim artykułem w tej części jest tekst Danuty Jastrzębskiej-Golonki *Dom w języku najnowszego przekładu baśni Hansa Christiana Andersena*. Uwzględniono tu szereg aspektów opisu domu, m.in.: DOM JAKO MIEJSCE ZAMIESZKANIA, DOM JAKO ZABUDOWA I PLAN ARCHITEKTONICZNY, ELEMENT WYPOSAŻENIA DOMU, DOM Z PERSPEKTYWY SPRZĘTÓW, DOMOWE POTRAWY, SŁUŻBA, ŻYCIE TOWARZYSKIE, PRZESTRZEŃ ZWIĄZANA Z WAŻNYMI OSOBAMI I WYDARZENIAMI W ŻYCIU CZŁOWIEKA, DOM JAKO AZYL, DOM JAKO SACRUM.

W trzeciej, najobszerniejszej części, zatytułowanej *Tekst, jego cechy i gatunki*, zamieszczono czternaście artykułów. Część tę otwiera inspirujący artykuł Barbary Bogolebskiej *Poczta literacka, czyli porady i oceny udzielane twórcom nieprofesjonalnym*. Autorka zilustrowała tu felietony, pisane m.in. przez Jerzego Krzysztonia, Wisławę Szymborską, Karola Maliszewskiego i wielu innych, adresowane do twórców-amatorów. Krystyna Data omawia zagadnienie e-booka. Zastanawia się nad tym, czy można w tej kwestii mówić już o nowym gatunku tekstu, czy jest to jednak hipertekst albo hybryda gatunkowa. Beata Grochala opisuje internetowy komentarz sportowy na żywo i zadaje pytanie, czy jest to nowa formuła komentarza. Aby udzielić odpowiedzi, autorka analizuje ramy tekstu oraz leksykę, dokonuje również próby analizy porównawczej komentarza telewizyjnego i komentarza internetowego. Katarzyna Jachimowska w artykule *Telewizyjna prognoza pogo-*

dy – syndrom estrady opisuje wszelkie zabiegi stosowane przez prezenterów pogody, aby zainteresować, zaskoczyć, zaszokować odbiorcę. Poprzez interesujące przykłady pokazuje, że ta forma przekazu staje się coraz bardziej krzyżówką informacji i rozrywki. Małgorzata Kita wskazuje na atrakcyjność wykorzystania alfabetu do organizacji tekstu. Kolejnym artykułem jest tekst Małgorzaty Kosińskiej *Perswazyjna funkcjonalizacja form osobowych w publicystyce – na przykładzie felietonów Małgorzaty Domagalik „Druga pleć”*. Autorka opisuje badania nad modelem analizy gatunków prasowych, poszerzone o ich charakterystykę w odniesieniu do dyskursu społecznego. Znajdziemy tu opisy schematu ról społecznych regulujących porządek interakcji, schematu układów nadawczo-odbiorczych oraz schematu struktury felietonowych kontaktów, relacji, w jakie wchodzi nadawca i odbiorca. Janina Labocha zastanawia się w swoim artykule nad problemami opisu składniowego wypowiedzi mówionych. Autorka analizuje m.in. teksty pisane i wypowiedzi mówione w formie tekstów zapisanych. W obszarze tekstu pozostaje Małgorzata Pachowicz, która analizuje tzw. wstępniak. Autorka opisuje cechy gatunkowe tekstów pisanych przez redaktorów naczelnych jednego z czasopism studenckich. W artykule *Młodość wobec tekstów hip-hopu* Helena Synowiec, poprzez analizę niektórych tekstów „hiphopowych” oraz ankiet przeprowadzonych wśród uczniów na temat odbioru tego typu tekstów, nakłania do rozmów z młodzieżą m.in. na temat krytycznego odbioru utworów *hip-hopu*. Ewa Szkudlarek-Śmiechowicz analizuje w swoim artykule konferencje prasowe w kampanii wyborczej – ich zadania i cel. Zdaniem autorki komunikowanie polityczne jest podporządkowane konkretnym celom związanym z sukcesem wyborczym, a konferencje prasowe są najlepszym, jej zdaniem, sposobem na działania propagandowe polityków. Z kolei Maria Wojtak porównuje kalendarz i sylwy. Autorka analizuje współczesne kalendarze i poszukuje w nich elementów funkcjonowania norm gatunkowych. Anna Zdunek opisuje natomiast modlitwy w strukturze litanijnej sylwy. Barbara Batko-Tokarz analizuje strategie perswazyjne w dyskursie politycznym na przykładzie debat sejmowych. Autorka zauważa, że dyskurs polityczny uwidacznia brak jakiegokolwiek porozumienia pomiędzy stronami go prowadzącymi: coraz częściej, jak podkreśla, rozmowa zastępowana jest ciągiem monologów. B. Batko-Tokarz omawia cztery wyznaczniki tekstowości: intencjonalność, akceptabilność, informacyjność i sytuacyjność. Patrycja Pałka opisuje z kolei strategie „słabego” i „mocnego” nakłaniania w rozmowie handlowej. Autorka analizuje praktyczne wykorzystanie kompetencji komunikacyjnej, dlatego wykorzystuje nie teksty szkoleniowe, lecz autentyczne teksty mówione.

Spektrum tematów poruszanych w tomie *Język żyje. Rzecz o współczesnej polszczyźnie* jest bardzo szerokie. Obejmuje ono zagadnienia dotyczące problematyki rozwoju języka po 1989 roku, zapożyczeń, różnych rodzajów sposobów komunikacji, wtórnego wykorzystania nazw własnych, poprawności języka polskiego i wiele innych. Lektura tomu może być interesującym doświadczeniem nie tylko dla językoznawców.

Magdalena Balcerzak-Szymanek
(Uniwersytet Warszawski)

ROMAN SZUL, *JĘZYK – NARÓD – PAŃSTWO. JĘZYK JAKO ZJAWISKO
POLITYCZNE*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, ss. 414

Publikacja Romana Szula, traktująca o związkach między językami a zagadnieniami politycznymi, takimi jak: ruchy regionalne, kształtowanie się grup etnicznych czy powstawanie narodów, trafiła do nas w niezwykle ciekawym momencie. Gorąca w ostatnich miesiącach dyskusja na temat Śląska i Ślązaków (z kluczowymi problemami: tożsamość etniczna czy narodowa?, dialekt czy język?, może autonomia?, ekonomiczne wykluczenie regionu, „opcja niemiecka”) pokazała, jak bardzo potrzebne są opracowania naukowe, które połączą kwestie polityczne, językoznawcze, ekonomiczne i socjologiczne. Paradoksalnie, we wstępie swej pracy autor zaznacza, że przynajmniej w Europie Zachodniej i Środkowej strach polityków przed uznaniem jakiegoś dialektu za język (bo, jak twierdzi R. Szul, zwykle jest to decyzja czysto polityczna) zanika. Zanika też przekonanie o nierozzerwalności między uznaniem jakiejś odmiany językowej a prawem jej użytkowników do miana narodu i odrębnego państwa. Jak się okazuje, wystarczyło kilka nierozważnych wypowiedzi naszych polityków, a – wydawało się zamknięta na dobre dyskusja – rozgorzała z nową siłą.

W obiegowej opinii panuje przekonanie o silnym związku między językiem a narodem oraz między narodem a państwem: język jest pierwiastkiem narodotwórczym, niepodległościowym i, na koniec, państwowotwórczym. Gdyby ta zależność była mechaniczna, jak pisze autor, mielibyśmy tyle samo państw, co języków. Skoro tak nie jest, schemat zależności musi być bardziej rozbudowany. Ogromną wartością pracy *Język – Naród – Państwo...* jest próba stworzenia uniwersalnego modelu wzajemnych oddziaływań tych trzech składników. Model Romana Szula uwzględnia nie tylko Europę, lecz także Amerykę, Australię, Afrykę oraz państwa Azji i pozwala analizować sytuację od XVI do XX wieku – czasu ruchów narodowych, aktywnej polityki językowej państw i kształtowania się państw narodowych. Model ma postać grafu, w którym po lewej stronie znajdują się elementy pierwotne (język pierwotny, historia, religia, geografia i gospodarka, pierwotna struktura państwowości) wpływające na trójdzielną relację elementów wtórnych – finalnych produktów działalności społeczno-politycznej: język, naród, państwo (wtórne – jak nazywa je autor – czyli już ukształtowane). W pierwszej kolejności elementy pierwotne wpływają na naród kulturowy, który sprowadzić można do obiegowego pojęcia *naród*, ten z kolei wzajemnie oddziałuje na naród polityczny (świadomy swej odrębności politycznej). Później graf się komplikuje. Po prawej stronie mamy język wtórny (językoznawca powiedziałby: język standardowy lub literacki język narodowy), naród polityczny i państwo wtórne. Naród polityczny zwrótnie wpływa na państwo wtórne i jednokierunkowo na język wtórny. Państwo wtórne wpływa na język wtórny, a on na naród w sensie kulturowym. Poza tym na państwo wtórne, oprócz oddziaływania narodu kulturowego i politycznego, wpływa tradycja państwowości pierwotnej. Tak samo jak na język wtórny, prócz państwa wtórnego i narodu politycznego, wpływa język pierwotny (dialekt). Powyższy model opatrzony jest wielostronicowym komentarzem wyjaśniającym. Szczegółowo zostały zdefiniowane wszystkie użyte pojęcia, jak również podany został zestaw czynników zewnętrznych

kształtujących rozwój bądź zanik języków/narodów/państw, tj.: zagrożenia: kulturowe, społeczne, gospodarcze, polityczne, militarne; inspiracje; utrudnianie; wspieranie. Dynamika procesów wewnętrznych w triadzie język – naród – państwo została rozwinięta w kolejnych trzech rozdziałach. Stanowią one zasadniczą część publikacji. Opisy procesów państwowotwórczych w relacji do języka i poczucia tożsamości narodowej wsparte są faktami historycznymi i politycznymi, odniesieniami socjologicznymi, uzupełnione są o analizy językoznawcze i ciekawostki etnologiczne oraz poparte imponującą bibliografią.

Warto przybliżyć wyróżnione przez autora trzy modele kształtowania się organizmów państwowych. Model pierwszy to sytuacja, w której język kształtuje świadomość narodową, by w konsekwencji doprowadzić do powstania państwa: język → naród → państwo. Kształtowaniu świadomości językowej pomaga otoczenie „wrogimi” językami (grupami etnicznymi), by na zasadzie kontrastu „my” – „oni” mogła zakiełkować idea tożsamości językowej. Jednakże bez pomocy szkolnictwa, wspierających instytucji kościelnych, indoktrynującego państwa sam fakt mówienia danym językiem nie wystarczyłby do zbudowania trwałych fundamentów państwa. Autor przyjmuje w tym modelu łagodne kryteria oceny czynnika językowego, jako tego, który wraz z innymi czynnikami narodotwórczymi: religią, pamięcią historyczną, statusem społecznoekonomicznym, występuje jako początek procesów. Powstanie państwa w tym modelu dokonuje się zwykle przez integrację lub wyzwolenie. Przykładami państw zaliczonymi do tego modelu są np.: Niemcy, Włochy, Rumunia – przez integrację; Słowacja, Słowenia, Ukraina, Litwa, Łotwa, Estonia – przez wyzwolenie. Niezwykle cenne rozważania dotyczą dynamiki relacji w sferze język – naród – państwo w wypadku Ukrainy. Autor śledzi procesy, począwszy od XVII wieku do czasów współczesnych, i pokazuje, jak zmienne i uzależnione od polityki były losy języka ukraińskiego. Od początkowych nurtów antyrosyjskich i później antypolskich wśród Kozaków, przez wypracowanie języka literackiego dzięki takim twórcom, jak Taras Szewczenko i Iwan Kotlarewski, wzrost świadomości narodowej w czasie I wojny światowej, działania polityki stalinowskiej rugujące język ukraiński z życia publicznego, po uzyskanie niepodległości i próby nadania wysokiego prestiżu językowi ukraińskiemu w zrusyfikowanym językowo społeczeństwie.

Każdy z przykładów potraktowany jest ze starannością i naukową rzetelnością. Autor zdaje sobie sprawę, i nie ukrywa tego, że przyjęty model jest tylko schematem, w którym poszczególne sytuacje często się nie mieszczą. Dynamika procesów, wielość czynników historycznych, politycznych, kulturowych, terytorialnych modyfikują niektóre przypadki – odstępstwa są opisane, a ich specyfika zinterpretowana.

Do pierwszego modelu zaliczone zostały także przykłady Albanii z ciekawą analizą sytuacji politycznej Kosowa, Flandrii jako państwa federacyjnego z Walonią tworzącego Belgię, jak również dążenia francuskojęzycznej ludności Quebecu, mimo braku finału w postaci suwerennego państwa, oraz sytuacja Afrykanerów w RPA, których dominacja należy już do przeszłości. Do modelu pierwszego badacz zalicza także wszelkie ruchy etniczne czy etnoregionalne, dla których język jest centralną wartością: ruch oksytański i bretoński we Francji, dolnołużycki i łużycki w Niemczech, sardyński, friuli, ladin we Włoszech, kaszubski w Polsce.

W drugim modelu punktem wyjścia jest *n a r ó d* (wielojęzyczny lub jednojęzyczny), który w sprzyjających warunkach powołuje do życia państwo i ustanawia język: *n a r ó d* → język i państwo. Sytuacja taka charakterystyczna jest dla państw młodych, o niedawno powstałej państwowości, powołanych zarówno przez narody stare, o długiej historii pojęcia narodu (Żydzi, Grecy, Ormianie), jak i narody o krótkiej historii idei narodowej (Hindusi, Filipińscy). Charakterystyczną cechą takich narodów jest – poprzez rozczłonkowanie geograficzne społeczności – zerwanie jedności między językiem symbolicznym a językiem komunikacji. Spiowem narodu zwykle jest religia, kultura, obyczaje, pozycja społeczna, interesy ekonomiczne czy interesy polityczne, a liderzy narodu wzmacniają działania państwowotwórcze poprzez ujednolicenie języka. W narodach wielojęzycznych dokonują oni wyboru lub stworzenia języka narodowego. W tym modelu znajdują się takie państwa, jak: Norwegia, Izrael, Grecja, Irlandia, Indie i Pakistan, Filipiny, Indonezja, Malezja. W narodach jednojęzycznych – przyjmują już ukształtowany język użytkowników danego terytorium. Dotyczy to przede wszystkim niektórych dawnych białych kolonii europejskich w Ameryce, Australii i Afryce Południowej.

W Europie taka sytuacja wystąpiła w wypadku rozpadu Jugosławii, gdzie cztery społeczności: serbska, chorwacka, bośniacka i czarnogórska przejęły język serbsko-chorwacki, ale by podkreślić odrębność narodowo-językową – nadały mu nowe nazwy i wprowadziły pewne zmiany.

Spośród przykładów modelu *n a r ó d* → język i państwo bardzo ciekawy jest pierwszy w historii przypadek powrotu do języka przodków – sytuacja odrodzenia języka hebrajskiego. Stała się ona, jak pisze autor, inspiracją dla innych ludów pragnących odtworzyć utraconą tożsamość.

Niezwykle ciekawe analizy sytuacji kulturowej, religijnej, językowej i politycznej oraz problemów, z którymi musieli się zmagać, dotyczą Greków, Ormian, Irlandczyków i Basków. Odległe z naszej perspektywy są być może kłopoty Filipin, Indonezji, Malezji, Indii i Pakistanu, ale i tu import idei narodowych spowodował wzrost zainteresowania językami etnicznymi, wywołał potrzebę ich pielęgnowania, co tak istotne w dobie globalizacji i ekspansji języka angielskiego. Szczególnie przykład wieloetnicznej Indonezji, w której udało się wprowadzić język państwowy inny niż język byłej metropolii, wydaje się dobrym potwierdzeniem na siłę ruchów narodotwórczych w walce o własną państwowość.

Trzeci wyróżniony model jest typem najczęstszym, ma też swoje podtypy. Czynnikiem pierwotnym jest w nim *p a ń s t w o* – niezależnie od tego, czy jest to inicjatywa prywatna, rodzinna czy korporacyjna albo wynik zewnętrznych okoliczności. Na obszarze państwa i w związku z nim kształtują się więzi społeczne – wspólnota narodowa. Język (języki) i świadomość językowa są wspierane, sterowane, w końcu uwewnętrznione przez naród i mogą przetrwać nawet upadek państwa.

Podtyp a) zachodnioeuropejski, w którym mamy do czynienia z ciągłością państwa, często wielonarodowego, gdzie polityka wpływa na tworzenie się tożsamości narodowej i językowej. Autor wymienia tu m.in.: Francję, Anglię, Hiszpanię, Portugalie, Węgry. Od XIX wieku – kariery idei narodowej – wiele państw dążyło do realizacji modelu jedno państwo – jeden naród – jeden język. Idea ta promieniowała nie tylko na Europę, ale także na kraje odległych

kontynentów, wprowadzana różnymi metodami: administracyjnymi, ekonomicznymi, edukacyjnymi, militarnymi.

Podtyp b) środkowo-wschodnioeuropejski, reprezentowany jest przez państwa, które w pewnym momencie straciły ciągłość istnienia, i najczęściej, dzięki wysoko rozwiniętej tożsamości narodowej i świadomości językowej, zdołały w sprzyjającym momencie odzyskać niepodległość. Obok Polski znalazły się w tym podtypie m.in.: Czechy i Bułgaria.

Podtyp c) postkolonialny, który polega na tym, że państwami stawały się obszary obdarowane niepodległością lub porzucone przez dawne metropolie. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że autor zaliczył pewne państwa postkolonialne do modelu pierwszy język → naród → państwo. W podtypie c) nie chodzi dosłownie o dawne kolonie, lecz o terytoria – części składowe państw, które w wyniku splotu okoliczności zewnętrznych, bez swojej winy czy zasługi, stały się odrębnymi państwami. Do tej grupy weszły m.in.: Austria, Belgia, Luksemburg, Andora, Białoruś, a także ciekawy przypadek Bośni i Hercegowiny. Z krajów pozaeuropejskich: Stany Zjednoczone, Kanada, Australia, Nowa Zelandia.

Ostatnie podrozdziały poświęcone są analizie sytuacji relacji państwo – naród – język w Japonii, Chinach, Wietnamie i Korei, Mongolii, wyspiarskich krajach Południowej Azji i Oceanii, świecie arabskim, Etiopii i Czarnej Afryce. Każdy z tych krajów ma swoiste cechy odróżniające i autor rozdziela je między poszczególne podtypy, odnotowując, na ile inspiracje narodotwórcze pochodziły z zewnątrz i były odbiciem modernizacyjnych dążeń na wzór europejski (od XIX wieku Japonia, Chiny). Trudności klasyfikacyjne pojawiają się np. przy Mongolii, którą można, w zależności od punktu widzenia, uznać za typ język → naród → państwo lub państwo → naród i język – utrata państwa – naród → państwo (w zależności od tego, czy imperium Czyngis-chana traktujemy jako państwo, a naród zachował ciągłość pamięci i świadomości dziedzictwa).

R. Szul podkreśla, że realizacja modelu państwo – naród – język ze wszelkimi podtypami i wariantami najlepiej widoczna jest jednak w Europie. Typ ten, który kształtuje się od średniowiecza po upadek Imperium Rzymskiego i wędrówce ludów, przez czasy odrodzenia, reformacji i oświecenia, aż po ostateczne uformowanie w XIX i XX wieku legitymizowane zdobyciami naukowymi filozofii, socjologii, a czasem i oręża, doprowadził do daleko idącej zgodności terytorialnej i ludnościowej między państwem, narodem i językiem. Autor zauważa, że modernizacja, nacjonalizacja i demokratyzacja języka – jego standaryzacja połączona z wypieraniem gwar i marginalizacja dialektów – często prowadzi do polityzacji samego języka. Staje się on wówczas wyróżnikiem ludzkich zbiorowości, przedmiotem polityki i źródłem konfliktów, zastępując religię, która zeszała do sfery prywatnej lub – jak ma to miejsce w Polsce – została zatrudniona do obsługi idei narodowej.

Badacz stara się pokazać, jak wrażliwym miejscem kontaktu sfery języka i sfery polityki staje się język literacki zwany *narodowym*. Może on łączyć, może też dzielić, a wydzieleniu się języków narodowych i wspólnot narodowych z ich dotychczasowego środowiska zwykle towarzyszą napięcia, emocje i podziały społeczne – również wewnątrz danej społeczności, która może zmagać się z poczuciem lojalności. Czyż nie dzieje się to teraz na naszych oczach?

Książka Romana Szula nie konstruuje nowych teorii, ona porządkuje i łączy wiedzę rozległych obszarów. Jest ciekawym kompendium wiedzy zarówno dla specjalistów, jak i zwykłych czytelników zainteresowanych historią kształtowania się narodów, państw, języków, socjolingwistyką oraz współczesną polityczno-językową mapą świata.

Anna Maria Konstańczuk-Kosińska
(Uniwersytet Warszawski)

PROFESOR MARIA KAMIŃSKA (29 lipca 1930 – 10 czerwca 2011)

10 czerwca 2011 roku zmarła w Łodzi prof. dr hab. Maria Kamińska. Urodziła się 29 lipca 1930 roku w Warszawie, odbyła studia polonistyczne najpierw na Uniwersytecie Łódzkim, potem zaś na Uniwersytecie Jagiellońskim (1950–1955), gdzie pod kierunkiem Witolda Taszyckiego uzyskała magisterium na podstawie pracy *Nazwy osobowe ludności wieśniaczej w b. Księstwie Łowickim*. W roku 1955 podjęła pracę na Uniwersytecie Łódzkim i tam uzyskała kolejne stopnie naukowe. Tytuł profesorski otrzymała w 1982 roku. Kierowała Katedrą Historii Języka Polskiego i Filologii Słowiańskiej w latach 1981–1999, a od roku 1999 Katedrą Historii Języka Polskiego.

Prof. Kamińska prowadziła **prace badawcze** przede wszystkim w dziedzinie onomastyki historycznej, dialektologii, gramatyki historycznej i socjolingwistyki.

Jej pierwsza monografia, będąca owocem doktoratu uzyskanego pod kierunkiem prof. Karola Dejny, dotyczyła toponomastyki (*Nazwy miejscowe dawnego województwa sandomierskiego*, cz. 1–2, Wrocław 1964, 1965): przedstawiała opis i typologię północnomalopolskich nazw miejscowych, dokonaną głównie na podstawie źródeł z XVI–XVIII wieku. Ponadto powstały mniejsze publikacje z tej dziedziny, przedstawiające nazwy powiatu stężyckiego, z Łęczyckiego, z okolic Łodzi i in., a także poświęcone antroponimii Polski centralnej, zwłaszcza kształtowania się nazwisk mieszczzańskich tego terenu.

Z kolei opublikowana po kilku latach monografia z dziedziny **dialektologii** *Gwary Polski centralnej* (Wrocław 1968) łączy opis gwar współczesnych, jako wynik badań terenowych, z opisem cech dialektalnych znalezionych w dawnych księgach urzędowych miejskich i wiejskich. W ten sposób nawiązała Autorka do koncepcji twórcy łódzkiej szkoły dialektologicznej, prof. Karola Dejny, według którego dialektologia jest dyscypliną diachroniczną, zmierzającą do ustalenia praw powstawania i dyferencjacji językowej terytorium etnicznego.

Z racji liczby i wagi opublikowanych prac najważniejsze zapewne w dorobku prof. Kamińskiej okazały się badania polszczyzny średniowiecznych **tekstów religijnych**, a konkretnie **najdawniejszych**

przekładów Biblii. Wymienić tu należy przede wszystkim książki: *Psalterz floriański. Monografia językowa*, cz. I: *Ortografia, fonetyka, fleksja imion* (Łódź 1981), cz. II: *Fleksja liczebników, zaimków, czasowników* (Łódź 1991), a także artykuły dotyczące charakterystyki ilościowej słownictwa (RKJLTN 39, 1994) i różnic leksykalnych między najstarszymi psalterzami (ibidem 40, 1995). Opracowany został tu język pierwszej, najstarszej części zabytku. Poza tym powstały książki współautorskie *Indeks łacińsko-polski do „Psalterza floriańskiego”* (Warszawa 1995) i *Słownik polsko-łaciński do średniowiecznych psalterzy polskich. Wyrazy autosemantyczne* (Łódź 2000). Zainteresowania prof. Kamińskiej dawnymi tekstami religijnymi przejawiały się bowiem także na polu organizacji zespołowych prac badawczych. Wykazała się w tej mierze wybitnym talentem: umiała uformować zespół, wskazać problemy badawcze, rozdzielić pracę między pracowników, i co ważne, skutecznie do niej zachęcić. Efektem wspólnych prac nad językiem tekstów religijnych, zwłaszcza średniowiecznych i renesansowych, są m.in. monografie D. Bieńkowskiej, A. Ceglińskiej-Gajdy, M. Cybulskiego, D. Kowalskiej, Z. Staszewskiej, E. Woźniak, R. Zarębskiego, a także, będące owocem współpracy z niemieckimi historykami języka, publikacje książkowe H. Tiefenbacha i R. Hanamanna z uniwersytetu w Ratyzbonie, dotyczące niemieckiej części *Psalterza floriańskiego*.

Drugi ważny obszar działalności naukowej prof. Kamińskiej to socjolingwistyka. Od 1976 roku prowadzone były przez nią systematyczne badania nad współczesną polszczyzną mówioną mieszkańców Łodzi i mniejszych miast regionu łódzkiego. Prof. Kamińska zorganizowała w tym celu zespół (większość pracy wykonywała z D. Bieńkowską i E. Umińską-Tytoń) i koordynowała jego pracę, była także autorką zdecydowanej większości opracowań z tego zakresu. Wśród publikacji poświęconych językowi łodzian wydzielić można prace teoretyczne, wybory tekstów oraz opracowania szczegółowych problemów. Pracę zakończyła m.in. publikacja, pod redakcją prof. Kamińskiej, dwóch tomów *Wyboru tekstów języka mówionego mieszkańców Łodzi i regionu łódzkiego* (Łódź 1989, 1992), ponadto tomów zbiorowych *Miasto – teren koegzystencji pokoleń* (1997) i *Wielkie miasto. Czynniki integrujące i dezintegrujące* (1993) oraz serii innych studiów nad polszczyzną miasta i regionu. Liczne prace Jej autorstwa z tego zakresu zostały zebrane w tomie *Polszczyzna mówiona mieszkańców Łodzi i okolic w ujęciu socjolingwistycznym* (Łódź 2005) dedykowanym prof. Kamińskiej na 75. urodziny.

Prof. Kamińska zasłużyła się jako organizatorka struktur uniwersyteckich. Stworzyła Zakład Filologii Słowiańskiej jako jednostkę prowadzącą nowe na UŁ studia i przez pierwsze lata istnienia tej specjalizacji sprawowała nad nią nadzór. Należała również do założycieli uniwersyteckiego Ośrodka Badawczego Myśli Chrześcijańskiej, któ-

rym kierowała w latach 1997–2009. W ramach prac tegoż Ośrodka w ciągu kilkunastu ostatnich lat prof. Kamińska organizowała lub współorganizowała 18 corocznych interdyscyplinarnych sesji naukowych o zasięgu międzynarodowym, związanych zwłaszcza z jubileuszem 2000 lat chrześcijaństwa i jego wpływu na kulturę Europy, m.in. *Biblia a kultura Europy* (1992), *Tekst sakralny – tekst inspirowany liturgią* (1996), *Funkcje słowa w ewangelizacji* (1998), *Inspiracje chrześcijańskie w kulturze* (1999), *Idee chrześcijańskie w życiu Europejczyka* (2000), *O doskonałości* (2001), *Autorytety i normy* (2002), *Piękno materialne – piękno duchowe* (2003), *Rytuał. Język – religia* (2004), *Osoba i osobowość – czynniki je kształtujące* (2005) i inne¹. Referaty każdej z konferencji były publikowane w rok po ich wygłoszeniu.

Wybitne są zasługi prof. Kamińskiej na polu dydaktyki i kształcenia kadr naukowych. Jej wykłady i seminaria stanowiły wzór dla młodszych nauczycieli akademickich ze względu na ich wysoki poziom merytoryczny, doskonale przygotowanie metodyczne i przejawiane w nich umiejętności nauczycielskie. Była promotorem ponad 220 prac magisterskich i 10 prac doktorskich.

Dobrze pamięta się na UŁ wszechstronną, sprawną i energiczną działalność prof. Kamińskiej we władzach UŁ. W latach 1972–1981 była prodziekanem, a w latach 1981–1987, szczególnie trudnych dla UŁ, pierwszym po wielu latach wybranym, nie zaś mianowanym, dziekanem Wydziału Filologicznego.

Należała do Międzynarodowej Komisji Socjolingwistycznej, Komitetu Językoznawstwa PAN, Towarzystwa Naukowego KUL, wchodziła w skład redakcji „Rozpraw Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” i przez długi czas była redaktorem naczelnym tego czasopisma. Należała do dwóch zespołów synodalnych w Archidiecezji Łódzkiej: do spraw świeckich oraz do spraw nauczycieli akademickich. Uhonorowana została licznymi odznaczeniami państwowymi, uczelnianymi i kościelnymi.

Wielką stratą dla łódzkiej polonistyki była konieczność przerwania przez nią – przed kilkanaście laty – pracy naukowej i dydaktycznej – wskutek ciężkiej choroby. Tym większą stratę odczuwamy teraz, gdy przyszło nam pożegnać śp. Profesor Marię Kamińską na zawsze.

Marek Cybulski
(Uniwersytet Łódzki)

¹ Charakterystykę tych konferencji opublikowała ostatnio E. Siatkowska, *Spojrzenie przez pryzmat języka na węzłowe problemy aksjologii (sesje na Uniwersytecie Łódzkim 1992–2010)*, „Poradnik Językowy” 2011, z. 4, s. 105–115.

PROFESOR BARBARA BARTNICKA **(26 sierpnia 1927 – 4 listopada 2011)**

4 listopada 2011 roku w Warszawie zmarła Barbara Bartnicka, profesor, językoznawca, od ponad pół wieku związana z warszawską polonistyką.

Urodziła się 26 sierpnia 1927 roku w Brańsku, liceum ukończyła w Białymstoku. W latach 1948–1953 studiowała polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim. Pracę magisterską napisała pod kierunkiem profesora Witolda Doroszewskiego, była ona poświęcona językowi Henryka Rzewuskiego. Zagadnienia dotyczące języka i stylu tego pisarza powracają wielokrotnie w późniejszych pracach Pani Profesor. Po ukończeniu studiów Barbara Bartnicka rozpoczęła pracę w Katedrze Języka Polskiego Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie, uczestnicząc również w życiu naukowym środowiska językoznawczego UW: seminariach i wykładach prof. W. Doroszewskiego i prof. Haliny Konecznej. Napisała w tym czasie podręcznik dialektologii z wyborem tekstów i ćwiczeń *Podstawowe wiadomości z dialektologii polskiej*. Była też współautorką *Gramatyki opisowej języka polskiego z ćwiczeniami* i *Wyboru prac z metodyki języka polskiego*.

Nauczaniu języka polskiego w szkołach podstawowych i średnich poświęciła bardzo dużo czasu po przeniesieniu Katedry Języka Polskiego PWSP do Zakładu Metodyki Języka Polskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Brała udział w opracowaniu podręczników szkolnych na wszystkich szczeblach nauczania. Wielką zaletą jej podręczników był jasny i przejrzysty układ, o sprawach trudnych pisała językiem prostym.

Przez wiele lat była członkiem Głównego Komitetu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, prowadziła działalność odczytową i wykłady na Uniwersytecie Trzeciego Wieku, występowała również w audycjach radiowych i telewizyjnych programach edukacyjnych.

W 1961 roku obroniła pracę doktorską *Polskie ludowe nazwy grzybów* napisaną pod kierunkiem prof. W. Doroszewskiego, którą wydała w 1964 roku w formie książkowej. Pozycja ta wzbudziła zainteresowanie nie tylko dialektologów (była owocem prowadzonych samodzielnie badań terenowych), lecz również botaników.

W 1970 roku wyszła drukiem rozprawa habilitacyjna zatytułowana *Adiektywizacja imiesłów w języku polskim*. W dwa lata później dr hab. Barbara Bartnicka otrzymała nominację na docenta.

Następna książka Jej autorstwa, zatytułowana *Funkcje semantyczno-składniowe bezokolicznika we współczesnej polszczyźnie*, ukazała się w roku 1982. Było to pierwsze w polskim językoznawstwie całościowe opracowanie dotyczące tej formy czasownika.

W rok później została mianowana profesorem nadzwyczajnym, a od 1993 roku Pani Profesor Barbara Bartnicka była już profesorem zwyczajnym.

Szczególnym obszarem zainteresowań Uczonej był język pisarzy, zarówno dawnych, jak i współczesnych. Pisała m.in. o *Rozmyślaniach dominikańskich*, *Kancjonale toruńskim*, listach S. Przybyszewskiego, dramatach S. Żeromskiego, powieściach J. Krzysztonia, a także poezji J. Brzękowskiego, prezentując różnorodne metody opisu językoznawczego. W 1992 roku prace Barbary Bartnickiej na ten temat zostały zebrane w tomie *Studia nad językiem pisarzy*. Szczególnie dużo uwagi poświęciła Pani Profesor językowi i stylowi Henryka Rzewuskiego, co zaowocowało dwoma tomami studiów *O języku Henryka Rzewuskiego*. Ukoronowaniem dociekań badawczych Pani Profesor w tej dziedzinie był Jej udział w powstaniu wielotomowego przedsięwzięcia *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*.

W tomie wstępnym czytamy: „[...] na zebraniu Wydziału I. Językoznawstwa i Historii Literatury Towarzystwa Naukowego Warszawskiego [...] Kwiryna Handke wystąpiła z projektem opracowania słownika pisarza. Pomysł uzyskał ogólną aprobatę zgromadzonych osób, aczkolwiek wyrażano również zastrzeżenia i obawy – dotyczące głównie rozmiaru przedsięwzięcia i trudności związanych z jego urzeczywistnieniem, szczególnie że znane są powszechnie dzieje naszych długoletnich prac leksykograficznych, na których ukończenie brak środków finansowych. Spośród grona obecnych jedna osoba bez wahania zgłosiła swój udział w realizacji pomysłu – była nią profesor Barbara Bartnicka”¹. Jej autorstwa są dwie monografie tego cyklu: *Tom 4. Świat dźwięków* i *Tom 8. Świat doznań zmysłowych*. Pani Profesor z wielkim zaangażowaniem traktowała te analizy, opowiadała o zbieraniu materiału i trudnościach związanych z jego klasyfikacją, wypowiadała się zarówno oficjalnie – na zebraniach naukowych IJP, jak i nieoficjalnie – w gronie uczniów i przyjaciół. Było to bardzo inspirujące, prowokowało do przeprowadzenia podobnych analiz leksykograficzno-stylistycznych na materiale literackim innych prozaików. Powstała później spora grupa prac magisterskich, m.in. o nazwach dźwięków w utworach W.S. Reymonta, B. Prusa, o nazwach doznań zmysłowych

¹ Tom wstępny oprac. K. Handke, *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego*, t. I, Kraków 2002, s. 9.

w prozie J. Iwaszkiewicza, E. Orzeszkowej. Dowodzi to wielkiego talentu dydaktycznego Profesor Bartnickiej, która wiele serca wkładała zawsze w pracę edukacyjną. W Instytucie Języka Polskiego prowadziła różne typy zajęć: z gramatyki opisowej, gramatyki historycznej, metodyki nauczania języka polskiego, dialektologii, wstępu do językoznawstwa ogólnego, kultury języka i stylistyki. Dużą popularnością wśród studentów cieszyły się zawsze wykłady Pani Profesor z historii języka polskiego. Mówiła, jak to ujął jeden ze studentów, do każdego z osobna.

Była niezmiernie cierpliwym, ale również wymagającym opiekunem wielkiej rzeszy ponad stu magistrantów, wypromowała dziesięciu doktorów. Wszyscy doświadczyli Jej emocjonalnego zaangażowania w ich prace, kompetentnej pomocy, a równocześnie szanowania ich samodzielnych wyborów.

Opiniowała do druku szereg prac naukowych z zakresu historii języka polskiego, dialektologii, składni, stylistyki. Była recenzentem dorobku naukowego prof. Władysława Kuraszkiewicza do nadania tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu Warszawskiego. Uczestniczyła w życiu naukowym kraju, brała udział w niezliczonych konferencjach naukowych, nie tylko w środowisku polonistycznym. Od wielu lat była członkiem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego.

Oddzielną, bogatą część Jej życiorysu naukowego stanowiła praca z cudzoziemcami. Była lektorką języka polskiego w Ołomuńcu, miała wykłady z historii języka polskiego i składni w Greifswaldzie, Tokio, Lipsku, Tybindze. Podczas wakacyjnych kursów języka polskiego dla cudzoziemców organizowanych przez Polonicum prowadziła konwersatoria językowo-stylistyczne, a na obozach gwaroznawczych wykładała dla nauczycieli języka polskiego szkół na Wileńszczyźnie. Włączyła Barbara Bartnicka te doświadczenia w pracę nad podręcznikami języka polskiego dla cudzoziemców, których była autorką (*Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia leksykalne*), jak również współautorką (wspólnie z D. Buttlerową, *Język polski dla cudzoziemców. Ćwiczenia leksykalno-stylistyczne*, z W. Jekielem, M. Jurkowskim, D. Wasilewską, K. Wrocławskim, G. Dąbkowskim poszczególne części podręcznika *Uczymy się polskiego*, z H. Satkiewicz *Gramatykę języka polskiego dla cudzoziemców*). Razem z Roxaną Sinielnikoff opracowała nowatorski *Słownik podstawowy języka polskiego dla cudzoziemców*, za który Autorki otrzymały Nagrodę Ministra.

Pani Profesor Barbara Bartnicka była również propagatorką kultury języka: działała w Towarzystwie Kultury Języka i Komisji Kultury Słowa TNW, współpracowała z Łomżyńskim Towarzystwem Naukowym im. Wagów. Była inspiratorką (obok prof. Barbary Falińskiej) badań dialektologicznych na Mazowszu i Podlasiu.

Uczona pełniła wiele funkcji kierowniczych: była zastępcą kierownika Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum,

później również dyrektorem tej instytucji. Była prodziekanem Wydziału Polonistyki i przewodniczącą Rady Naukowej IJP.

Wielokrotnie otrzymywała Nagrody Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz nagrody rektorskie. Została odznaczona Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski i medalem KEN.

Była osobą o niezwyklej wrażliwości na sprawy innych ludzi, Jej troski doświadczały nie tylko najbliżsi, lecz także uczniowie, współpracownicy i studenci. Budziła szacunek i sympatię, miała ogromny urok osobisty i dużą mądrość życiową. Mówiła, że była dzieckiem wojny i wychowała Ją książki... Brzmi to dla młodego pokolenia jak lekcja historii i ważne przesłanie... Jej mieszkanie było azylem dla potrzebujących wsparcia (też dachu nad głową), porady i rozmowy. Czuli się spełniona jako Człowiek nauki, jak również w roli matki i babci.

W naszej pamięci pozostanie jako wybitna uczona, szlachetny i dobry człowiek, wiecznie zatroskany o los swoich najbliższych i o los Polski.



Wanda Decyk-Zięba
Barbara Taras
(Uniwersytet Warszawski)

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

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

Uprzejmie prosimy wszystkich Autorów o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

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

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2012:
Prenumerata roczna (10 numerów) – 125,00 zł,
Prenumerata półroczna (5 numerów) – 62,50 zł,
Opłata za pojedynczy numer – 12,50 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma prosimy kierować na adres:
dz.handlowy@uw.edu.pl

Zamówienia na prenumeratę „Poradnika Językowego”.

Prenumerata krajowa

Zamówienia na prenumeratę przyjmują **Zespoły Prenumeraty** właściwe dla miejsca zamieszkania klienta.

www.prenumerata.ruch.com.pl

Prenumerata ze zleceniem wysyłki za granicę

Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela **RUCH SA Biuro Kolportażu – Zespół Obrotu Zagranicznego, ul. Annopol 17a, 03-236 Warszawa, tel. +48 22 693 67 75, +48 22 693 67 82, +48 22 693 67 18.**

www.ruch.pol.pl

Infolinia prenumeraty 801 443 122. Koszt połączenia według taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, ul. Kolberga 11, 25-620 Kielce

GARMOND PRESS SA, ul. Sienna 5, 31-041 Kraków

Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise **ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 00-933 Warszawa, Poland.** BANK HANDLOWY SA, Oddział w Warszawie, PL 02 1030 1016 0000 0000 0089 5001 or **IPS, ul. Noakowskiego 10 lok. 38, 00-664 Warszawa, Poland,** tel. +48 22 625 16 63, e-mail: ma@ips.com.pl