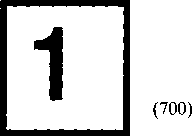
**PORADNIK JĘZYKOWY**



INDEKS 369616 ISSN 0551-5343 NAKŁAD 500 egz.



TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA  
DOM WYDAWNICZY **ELIPSA**WARSZAWA 2013

KOLEGIUM REDAKCYJNE

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

RADA REDAKCYJNA

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

Redaktor naukowy zeszytu

dr hab. Józef Porayski-Pomsta

Recenzent

prof, dr hab. Halina Karaś

Redaktor językowy

Urszula Dubisz

Tłumacz

Monika Czarnecka

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

<http://www.wuw.pl>; e-mail: [poradnikjezykowy@uw.edu.pl](mailto:poradnikjezykowy@uw.edu.pl)  
Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail:[sklep@elipsa.pl](mailto:sklep@elipsa.pl)  
Księgarnia internetowa: http: //[www.elipsa.pl](http://www.elipsa.pl)

Czasopismo zarejestrowane w European Reference Index for the Humanities (ERIH)  
Czasopismo dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego  
Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

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

PL ISSN 0551-5343

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

2013

styczeń

zeszyt 1

PORADNIK JĘZYKOWY

ORGAN TOWARZYSTWA KULTURY JĘZYKA

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

* W 2012 r. prof, dr hab. Jerzy Podracki skończył 70 lat. Ten fakt stanowi podstawę przedstawienia jego biografii naukowej. Zebrane w tym zeszycie artykuły nawiązują tema­tycznie do różnych wątków twórczości naukowej i innych form intelektualnej aktywności Jubilata.
* Współcześnie językoznawstwo teoretyczne (podstawowe) i stosowane wzajemnie się motywują. W dziejach językoznawstwa do XVIII w. główny nurt stanowiło językoznawstwo stosowane, a w XIX i XX w. zaznaczyła się przewaga językoznawstwa teoretycznego. Wy­nika to z przemian cywilizacji i celów lingwistyki.
* Jedną z przyczyn niekomunikatywności wypowiedzi jest stosowanie zdań wielo­krotnie złożonych, mających zbyt dużą liczbę podmiotów/agensów. Poprawa takich zdań wymaga zabiegów redakcyjnych kondensujących treść, ujednolicających kategorię strony i wypełniających leksykalne schematy rekcji czasowników.
* W Unii Europejskiej obowiązują zalecenia dotyczące polityki językowej państw wobec mniejszości narodowych. Nie są one jednak przestrzegane w Niemczech, jeśli cho­dzi o mniejszość polską. Program promocji języka i kultury polskiej w Niemczech wymaga wzmożonych prac ze strony niemieckiej, a także polskiej.
* W związku ze zmianami egzaminu maturalnego z języka polskiego jest potrzeba podjęcia decyzji w sprawie doboru gatunków wypowiedzi na część pisemną tego egzaminu. Należy przy tym uwzględnić specyfikę komunikacji w sytuacji szkolnej i egzaminacyjnej oraz wpływ modelu gatunku na kryteria oceniania tekstów.
* System certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego funkcjonuje w Polsce od 2004 r. Pozwala to na ocenę jakości polszczyzny, używanej przez cudzoziemców, w za­leżności od poziomu zaawansowania, oceny ogólnej z egzaminu oraz stopnia opanowania poszczególnych sprawności komunikacyjnych.
* Programy komputerowe służące do edycji i składu tekstu, upowszechnione w latach 90. XX w., spowodowały zmiany w praktyce stosowania łącznika oraz myślnika we współ­czesnej ortografii i interpunkcji, które prowadzą do błędów. Dotyczy to zwłaszcza tekstów pisanych przez nieprofesjonalistów.
* Mimo jednoznacznych wskazań normatywnych, dotyczących zapisywania zestawień rzeczownikowych o członach równorzędnych i nierównorzędnych znaczeniowo, zawartych w części opisowej słowników ortograficznych, wciąż to zagadnienie sprawia trudność dużej części użytkowników polszczyzny.
* W tekście Lalki Bolesława Prusa występują liczne wtręty z języka francuskiego. Mają one charakter zapożyczeń oraz cytatów. Pisarz przedstawia w powieści rolę francusz­czyzny zgodnie ze stanem rzeczywistym - była ona wówczas w pewnych sferach językiem codziennej komunikacji.

MIESIĘCZNIK ZAŁOŻONY W R. 1901 PRZEZ ROMANA ZAWILIŃSKIEGO

**[http](http://www.tkj.uw.edu.pi)**[://www.](http://www.tkj.uw.edu.pi)**[tkj.](http://www.tkj.uw.edu.pi)**[uw.edu.](http://www.tkj.uw.edu.pi)**[p](http://www.tkj.uw.edu.pi)l**

W ZESZYCIE

2013

styczeń

zeszyt 1

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

\*\*\*

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

Red.

2013

styczeń

**zeszyt 1**

SPIS TREŚCI

JUBILEUSZE

Magdalena Trysińska: Prof, dr hab. Jerzy Podracki - profesor słowa, człowiek

czynu 7

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Stanisław Dubisz: Teoria lingwistyczna w językoznawstwie stosowanym

- na przykładzie glottodydaktyki polonistycznej 15

[Hanna Jadacka: Czynniki utrudniające odbiór zdania (wielokrotnie) złożonego 24](#bookmark10)

Jan Mazur. Nauczanie języka polskiego w Niemczech na tle językowej i edukacyjnej

polityki Rady Europy 30

Agnieszka Mikołajczuk: Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury

z języka polskiego) 39

Władysław Miodunka: Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikatowych z języka polskiego

jako obcego w roku 2011 53

Radosław Pawelec. Kreska kresce nierówna - o użyciu łącznika oraz (dwojako

zapisywanego) myślnika we współczesnej interpunkcji i ortografii 69

Edward Polański, Maciej Malinowski: O trudnościach w pisowni zestawień

apozycyjnych 80

Józef Pomyski-Pomsta: Język francuski w „Lalce” Bolesława Prusa 93

Halina Zgółkowa, Tadeusz Zgółka: O ideologizacji i odideologizowaniu słowników... 102

2013

styczeń

zeszyt 1

CONTENTS

ANNIVERSARIES

Magdalena Trysińska: Prof, dr hab. Jerzy Podracki - a professor of word, a man

of action 7

PAPERS AND DISSERTATIONS

Stanisław Dubisz. Linguistic theory in applied linguistics - on the example

of glottodidactics in Polish studies 15

Hanna Jadacka: Factors hampering the reception of compound and complex

sentences 24

Jan Mazur. Teaching the Polish language in Germany against the linguistic

and educational policy of the Council of Europe 30

Agnieszka Mikołajczak. Genre models of the text written by students during their  
upper-secondary school final examination (in the context of the planned

modernisation of the upper-secondary school final examination in Polish) 39

Władysław Miodunka: The quality of the Polish language used by foreigners.

Quality assessment methods on the material of certificate examinations

in Polish as a foreign language in 2011 53

Radosław Pawelec. Trouble with lines - about the use of the hyphen and the dash

(written in two ways) in the contemporary punctuation and spelling 69

Edward Polański, Maciej Malinowski: About difficulties with spelling appositional

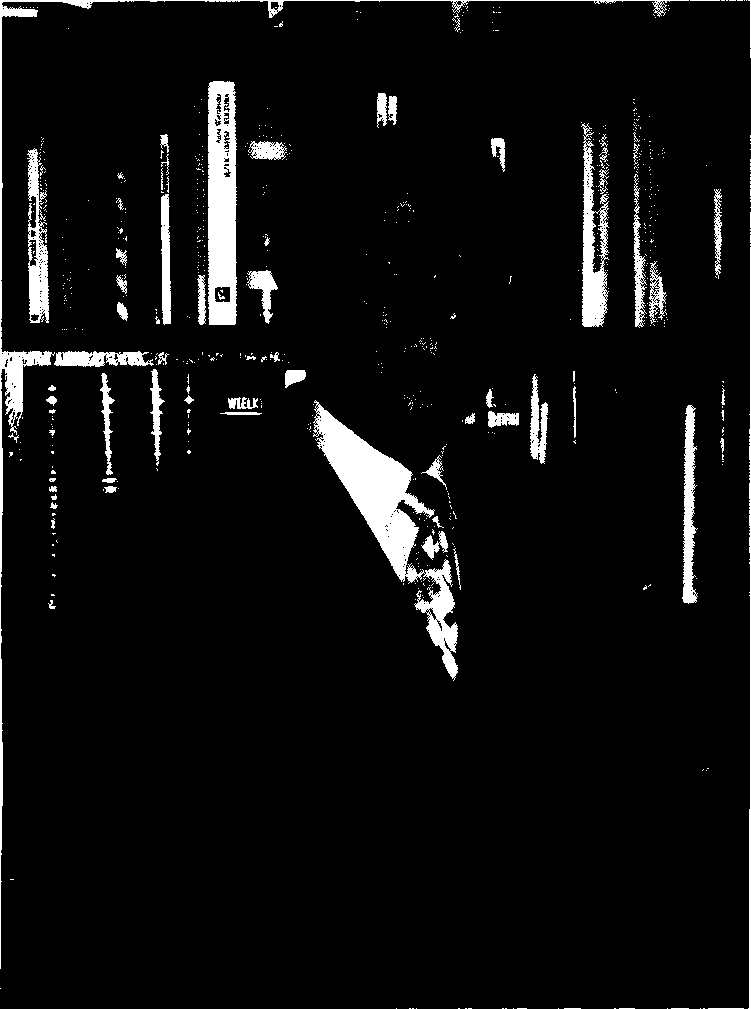
compounds 80

Józef Porayski-Pomsta: The French language in “Lalka” by Bolesław Prus 93

Halina Zgółkowa, Tadeusz Zgółka: About ideologisation and de-ideologisation

of dictionaries 102

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



**JUBILEUSZE**

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

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

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

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

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

8

MAGDALENA TRYSIŃSKA

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

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

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

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

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

Zainteresowania nauczaniem języka polskiego jako obcego znajdują także odbicie w publikowanych książkach i artykułach poświęconych tej tematyce. Profesor Jerzy Podracki jest współautorem pracy Nauka

o języku polskim dla cudzoziemców. Podręcznik dla studentów i lektorów języka polskiego (Warszawa 2010, red. J. Porayski-Pomsta).

Bliskie sercu Profesora Podrackiego są nieodmiennie polska szkoła

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

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

9

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

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

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

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

10

MAGDALENA TRYSIŃSKA

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

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

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

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

PROF. DR HAB. JERZY PODRACKI - PROFESOR SŁOWA, CZŁOWIEK CZYNU 11

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

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

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

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

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

12

MAGDALENA TRYSIŃSKA

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

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

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

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

PROF. DR HAB. JERZY PODRACKI - PROFESOR SŁOWA, CZŁOWIEK CZYNU 13

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

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

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

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

Magdalena Trysińska (Uniwersytet Warszawski)

ARTYKUŁY

I

ROZPRAWY

Stanisław Dubisz (Uniwersytet Warszawski)

TEORIA LINGWISTYCZNA W JĘZYKOZNAWSTWIE  
STOSOWANYM - NA PRZYKŁADZIE  
GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ

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

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

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

16

STANISŁAW DUBISZ

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

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

\*\*\*

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

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

TEORIA LINGWISTYCZNA W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM...

17

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

1. SOCJOLINGWISTYCZNA TEORIA WYJAŚNIANIA ZJAWISK

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

Zarysował także schemat socjolingwistycznych uwarunkowań zja­wisk w sferze zachowań intelektualnych użytkowników języka oraz ich chłonności intelektualnej, determinujących efekty nauczania (w tym

* nauczania języka) i inne społeczne skutki. W schemacie tym [wynik końcowy (WK) / kompetencja językowa (KJ)] jest determinowany przez trzy ciągi uwarunkowań:

1. struktura społeczna --> procesy socjalizacji —> system mowy —> (WK) - (KJ);
2. struktura społeczna — > struktura systemu szkolnego — > metody dydaktyczne — > (WK) - (KJ);
3. struktura społeczna — > sposoby poznawania świata, wartościowa­nia, odczuwania emocjonalnego —> system mowy —> (WK) - (KJ).

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

* celem procesu glottodydaktycznego.

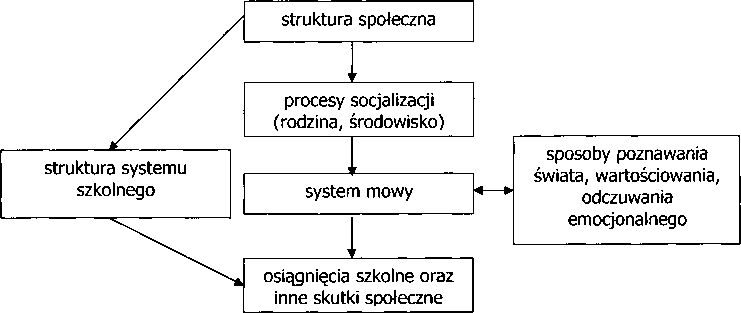
Graficznie ten schemat można przedstawić w postaci wykresu (zob. wykres 1. na stronie następnej).

1. PSYCHOLINGWISTYCZNA TEORIA AKWIZYCJI MOWY

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

18

STANISŁAW DUBISZ



Wykres 1.

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

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

1. predyspozycje genetyczne — > poziom rozwoju psychicznego — > możliwości poznawcze —> akwizycja mowy;
2. warunki środowiskowo-rodzinne —> poziom rozwoju psychicznego —> możliwości poznawcze —> akwizycja mowy [por. Porayski-Pomsta 1989].

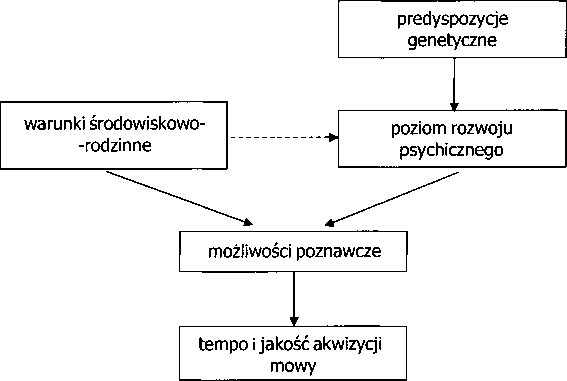
W tym wypadku oba ciągi przyczynowo-skutkowe są równie ważne, z tym że pierwszy z nich obejmuje przede wszystkim uwarunkowania biopsychiczne, a drugi - uwarunkowania socjopsychiczne.

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

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

TEORIA LINGWISTYCZNA W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM...

19



Wykres 2.

1. PRAGMALINGWISTYCZNA TEORIA AKTÓW MOWY

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

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

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

20

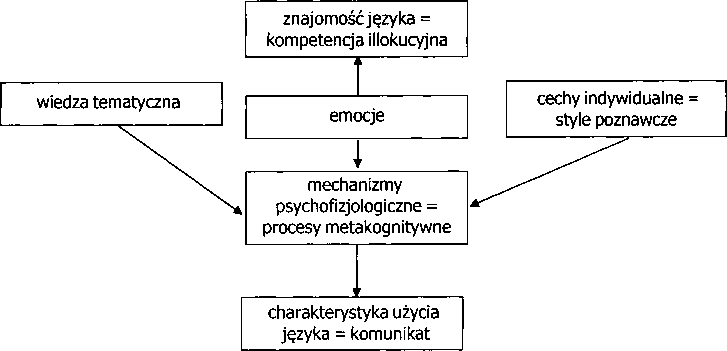
STANISŁAW DUBISZ

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

1. znajomość języka (= kompetencja illokucyjna) <--> emocje <—> mechanizmy psychofizjologiczne (procesy metakognitywne) —> komuni­kat;
2. wiedza tematyczna —> mechanizmy psychofizjologiczne —> komu­nikat;
3. cechy indywidualne (style poznawcze) —> mechanizmy psychofizjo­logiczne —> komunikat.

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

Model językowych umiejętności komunikacyjnych przedstawia wy­kres 3.



Wykres 3.

TEORIA LINGWISTYCZNA W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM...

21

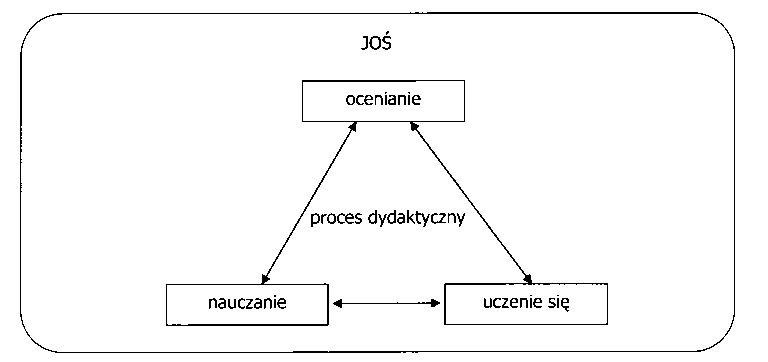
1. KOGNITYWNA TEORIA KONCEPTUALIZACJI ŚWIATA

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

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

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

Wykres 4.



22

STANISŁAW DUBISZ

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

Bibliografia

J. L. Austin, 1993, Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.

L. Bachman, A. Palmer, 1996, Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests, Oxford.

1. Bajerowa, 2002, Dwie szkoły językoznawstwa polonistycznego XX w. - kon­

flikty i współpraca, „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 2002, XI, z. 1-2, s. 9-20.

J. Bartmiński, 2001, O językowym obrazie świata Polaków końca XX wieku, [w:]

S. Dubisz, S. Gajda (red.), Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju, Warszawa, s. 27-53.

B. Bernstein, 1971, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language, London.

B. Bernstein, 1973, Applied Studies Towards a Sociology of Language, London.

B. Bernstein, 2010, Klasy, kody i kontrola. Teoretyczne studia z socjologii języka, [w:] J. Warchala, A. Skudrzyk, Kultura piśmienności młodego pokolenia, Katowice, s. 194-251.

U. Czarnecka, 1990, Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kom­petencji komunikacyjnej, Kraków.

A. Dąbrowska, 2010, Co kryje się w słowie obcy? Z zagadnień nauczania języka polskiego jako obcego, „Poradnik Językowy”, z. 10, s. 21-34.

S. Dubisz 2006, Język polski: dydaktyka - glottodydaktyka - polityka językowa, [w:] A. Duszak, E. Gajek, U. Okulska (red.), Korpusy w angielsko-polskim językoznawstwie kontrastywnym. Teoria i praktyka, Kraków, s. 57-73.

S. Dubisz (red. nauk.), 2003, Uniwersalny słownik języka polskiego, Warszawa, t. I-VI [USJP].

TEORIA LINGWISTYCZNA W JĘZYKOZNAWSTWIE STOSOWANYM...

23

F. Grucza, 2007, Lingwistyka stosowana. Historia - Zadania - Osiągnięcia, War­szawa.

A. Heinz, 1978, Dzieje językoznawstwa w zarysie, Warszawa.

W. Jekiel, 2006, Pierwsze lata, [w:] E. Rohozińska, M. Skura, A. Piasecka (red.), Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum”, Warszawa, s. 43-51.

L. Kacprzak, 2006, „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego, [w:] E. Rohoziń­ska, M. Skura, A. Piasecka (red.), Na chwałę i pożytek nasz wzajemny. Złoty jubileusz „Polonicum”, Warszawa, s. 21-32.

W. T. Miodunka, 2012, Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej, „Poradnik Językowy”, z. 6, s. 67-81.

C. E. Osgood, T. A. Sebeok (ed.), 1954, Psycholinguistics. A Survey of the Theory Research Problems, Baltimore.

A. Piotrowski, M. Ziółkowski, 1976, Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina, [w:] Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna, Warszawa, s. 305-365.

K. Polański (red.), 1993, Encyklopedia językoznawstwa ogólnego, Wrocław [EJO].

J. Porayski-Pomsta, 1989, Psycholingwistyka, „Polonistyka”, nr 7, s. 483^1-94.

S. Schmidt, 2004, Kompetencja komunikacyjna Niemców w polskich aktach grzeczności językowej. Perspektywa glottodydaktyczna, Pułtusk.

R. Searle, 1987, Czynności mowy. Rozważania o filozofii języka, tłum. B. Chwedeńczuk, Warszawa.

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

E. Tabakowska, 1995, Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznaw­stwa kognitywnego, Kraków.

E. Tabakowska (red.), 2001, Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa, Kraków.

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

Summary

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

trans. Monika Czarnecka

Hanna Jadacka (Uniwersytet Warszawski)

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE ODBIÓR ZDANIA  
(WIELOKROTNIE) ZŁOŻONEGO

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

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

Ponieważ lista konkretnych problemów syntaktycznych związanych z nieprzemyślanym używaniem owych kategorii jest bardzo obszerna, na użytek niniejszego artykułu ograniczamy się do jednej tylko kwestii szczegółowej, mianowicie do sztucznej różnorodności formalnej podmio­tów, przy czym termin podmiot będzie tu odnoszony i do tzw. podmiotów gramatycznych, mających swój wykładnik formalny, i do tzw. podmiotów domyślnych, niewyrażonych określonym składnikiem zdania, sygnalizo­wanych natomiast końcówką osobową orzeczenia. Przy analizie niektó­rych zdań można będzie ten problem ująć w perspektywie semantycznej, tzn. mówić o kategorii wykonawców czynności. Taki wybór został po­dyktowany m.in. tym, że w wadliwie skonstruowanych zdaniach mamy nierzadko do czynienia z wielością pozorną, redukowalną do jednego subiektu lub poddającą się znacznemu ograniczeniu. Zdaniem autorki, takie właśnie strukturalne mistyfikacje są częstym źródłem kłopotów interpretacyjnych towarzyszących konstrukcjom składniowym wskaza­nym w tytule. Wielorakie podmioty potęgują wrażenie, że przekazywane 1

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

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE ODBIÓR ZDANIA ... ZŁOŻONEGO

25

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

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

Domostwo jest nieco podupadłe i starsza pani zastanawia się nad jego sprzedażą, na razie jednak wraz ze służbą opowiada nad wiek dojrzałemu chłopcu o dawnych miesz­kańcach, których portrety wiszą na ścianach2

przekształcimy na:

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

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

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

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

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

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

Zastosowanie elementarnej dyscypliny myślowej, w tekście nauko­wym - obligatoryjnej, pozwoli usunąć sztuczną niejednorodność formalną zdania, a tym samym istotnie zwięks2yć jego przejrzystość semantyczną.

2 Fragment tekstu publicystycznego.

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

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

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

26

HANNA JADACKA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE ODBIÓR ZDANIA ... ZŁOŻONEGO

27

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

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

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

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

Ekspert tłumaczy, że po rocznej przerwie w pracy10 11 zaczynamy tracić kompetencje za­wodowe1 1.

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

9 Podobny zabieg redakcyjny związany z kategorią agensa jest zalecany w zdaniu: Po raz kolejny, prawie z dnia na dzień, został bez pracy i środków do życia, mimo że, jak sam przyznawał, w ciągu czterech lat działalności jako agent wywiadu i przemytnik przez jego *ręce przeszło nie mniej jak milion funtów*

—> Po raz kolejny, prawie z dnia na dzień, został bez pracy i środków do życia, mimo że - jak sam przyznawał, w ciągu czterech lat działalności wywiadowczej i przemytniczej miał do dyspozycji nie mniej niż milion funtów. Trzeba tu jednak zdecydowanie podkreślić, że warunkiem akceptacji proponowanej struktury jest tożsamość semantyczna obu wersji; zdaniem autorki został on spełniony. Por. H. Jadacka, Kultura języka polskiego. Fleksja, słowotwórstwo, składnia, War­szawa 2005: 180, 181.

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

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

28

HANNA JADACKA

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

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

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

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

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

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

otrzymałoby postać:

Stabilna waluta, niepoddająca się okresowym wahaniom i atakom spekulantów, *sprzyja niezmienności cen towarów i usług oraz ograniczeniu inflacji* do

2,5 proc., z możliwością odchylenia o 1 pkt procentowy.

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

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

Zdanie:

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

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

12 Transformacja typu: przestaje wierzyć w... —> traci wiarę w... nie wymaga komentarza.

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

CZYNNIKI UTRUDNIAJĄCE ODBIÓR ZDANIA ... ZŁOŻONEGO

29

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

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

pozwala rzetelnie ustalić liczbę wykonawców czynności14.

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

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

czy

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

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

Factors hampering the reception of compound and complex sentences

Summary

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

trans. Monika Czarnecka

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

Jan Mazur

(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH NA TLE JĘZYKOWEJ I EDUKACYJNEJ POLITYKI

RADY EUROPY

Zmiany polityczne w Europie lat 90. XX wieku, a następnie rozsze­rzenie Unii Europejskiej o kilkanaście nowych krajów, wywołały na tym kontynencie szereg przeobrażeń nie tylko społecznych i politycznych, lecz także językowych, kulturowych i edukacyjnych. Możliwość swobodnego przemieszczania się przedstawicieli różnych narodów, języków i kultur dała okazję, zwłaszcza ludziom młodym, do poszukiwania szans lepszej edukacji, lepszego życia i stabilizacji w krajach o dużym potencjale gos­podarczym, ustabilizowanej sytuacji politycznej i społecznej, takich jak Niemcy, Wielka Brytania, Francja, bądź w krajach o dynamicznym roz­woju i dobrych perspektywach ekonomicznych, jak np. Irlandia. Zaczęła się swojego rodzaju współczesna wędrówka ludów w Europie, powodu­jąca przemieszczanie się setek tysięcy młodych ludzi do różnych krajów, stwarzając dla zasiedziałych mieszkańców często nowe, zaskakujące sy­tuacje i problemy. Jednym z najaktywniejszych narodów, jeśli nie naj­aktywniejszym, są w tej wędrówce Polacy. Jako ciekawostkę przytoczę tu podane przez Waldemara Martyniuka1, jednego z członków zespołu koordynującego w roku 2005 projekt badawczy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy, dane z raportu wstępnego. Według tego raportu, sporządzonego na podstawie wyników badań blisko po­łowy państw europejskich (22 na 48), mniejsze lub większe grupy miesz­kańców tych państw posługują się dziś na co dzień aż 458 językami. Zaskakujący dla ekspertów był również fakt, że językiem najczęściej używanym w funkcji języka wspólnoty komunikacyjnej w tych 22 pań­stwach Europy, wymienionym aż w 17 krajowych raportach, jest język polski, co dowodzi mobilności i ogromnej ekspansji młodego pokolenia Polaków w Europie. Okazało się, że np. w samej tylko Norwegii w szko­łach uczniowie posługują się na co dzień aż 155 językami. Eksperci szacują, że np. w Oslo już ponad 30% uczniów to reprezentanci napły­wowych mniejszości językowych. Jeszcze bardziej wymowny jest podany 1

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

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH...

31

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

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

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

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

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

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

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

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

32

JAN MAZUR

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

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

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

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

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

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

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

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

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH...

33

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

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

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

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

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

34

JAN MAZUR

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

W stosunku do mniejszości niemieckiej Polska jest szczególnie przy­chylna, czego nie można powiedzieć o stronie niemieckiej. Konfronta­cja stopnia realizacji Traktatu w zakresie oświaty wskazuje na zupełny brak zasady wzajemności po stronie niemieckiej. Dotyczy to zarówno kwot wydawanych w Polsce na wspieranie tej oświaty9, jak też akceptacji różnych inicjatyw oświatowych, a nawet promocji języka niemieckiego. Wprowadzając bowiem obowiązek nauki dwóch języków obcych, wyraź­nie wskazuje się, wręcz zaleca się, język niemiecki jako drugi. W 320 placówkach ponad 32 tys. dzieci mniejszości niemieckiej uczy się w Pol­sce języka niemieckiego jako ojczystego. 80% kosztów kształcenia, łącz­nie z uposażeniem nauczycieli, pokrywa państwo polskie. Ponad 2 mln dzieci i młodzieży uczy się w różnych typach szkół języka niemieckiego jako obcego10 11.

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

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

8 Por. raporty wspomniane w przypisie 3.

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

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

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

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH...

35

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

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

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

Realizacja modelu kompetencyjnego wymaga szczególnej troski

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

i w określonym kręgu społecznym.

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

36

JAN MAZUR

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

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

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

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

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

1. Należy opracować strategię rozwoju tego szkolnictwa, zawierającą rozwiązania systemowe, uwzględniające aktualne potrzeby ze strony sta­rej i nowej emigracji oraz szczególną sytuację w Niemczech, gdzie spora część młodych ludzi przebywa przejściowo i deklaruje powrót do kraju12.
2. W moim przekonaniu należy myśleć o modelach wariantywnych, mających szansę wejścia w życie w określonej sytuacji lub dających moż­liwość jednoczesnego działania dwu- trzykierunkowego. Jednym z kie­

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

NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO W NIEMCZECH...

37

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

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

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

1. Odpowiednio do tego powinny być przygotowane programy, które z kolei stałyby się podstawą opracowania podręczników, nowoczesnych merytorycznie, metodycznie i dydaktycznie.
2. Koniecznie musi być wykorzystany Internet, tak w kształceniu ję­zykowym, jak i w doradztwie metodycznym oraz w innych aspektach działalności oświatowej.
3. Należy dążyć do podniesienia kwalifikacji nauczycieli i podwyższe­nia wymagań wobec nich, jeśli powiodą się próby zmodyfikowania tego szkolnictwa i zostanie określony status nauczyciela polonijnego.
4. Należy propagować zdobywanie przez jak największą liczbę osób, zwłaszcza nauczycieli, certyfikatu znajomości języka polskiego13.
5. Konieczne jest również stanowcze i aktywne włączanie się przed­stawicieli władz polskich najwyższego szczebla w rozwiązywanie pro­blemów oświaty polskojęzycznej w Niemczech. Wszystkie dotychczas zgłaszane postulaty pozostają, jak dotąd, jedynie na papierze.

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

Summary

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

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

38

JAN MAZUR

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

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

trans. Monika Czarnecka

Agnieszka Mikołajczuk (Uniwersytet Warszawski)

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

1. **WPROWADZENIE**

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

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

1. czym jest gatunek wypowiedzi dla komunikacji językowej;
2. jaka relacja łączy gatunek i tekst;
3. jakie aspekty warto uwzględnić w charakterystyce poszczególnych gatunków;
4. jaki jest ich związek z kryteriami oceny tekstów.

Do tych zagadnień odniosę się w pierwszej części artykułu.

W drugiej części natomiast skupię się na uwarunkowaniach eduka­cyjnych genologii - zajmę się problemem bogactwa i kategoryzacji modeli gatunkowych zalecanych do opracowania w szkole przez nową podstawę programową [zob. Podstawa programowa.... 2008], a następnie przed­stawię proponowany wybór i szkicową charakterystykę modeli gatunków możliwych do realizacji na pisemnym egzaminie maturalnym w wersji zmodyfikowanej. 1

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

40

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK

1. **Z PODSTAW GENOLOGII**

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

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

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

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

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

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

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

MODELE GATUNKOWE TEKSTU PISANEGO PRZEZ UCZNIÓW...

41

Rys. 1. Gatunek wypowiedzi a tekst

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

Gatunki jako konkretne, względnie trwałe pod względem tematycznym, kompozycyj­nym i stylistycznym typy wypowiedzi, kształtują się w zależności od funkcji (...) oraz

specjalnych, właściwych każdej sferze, okoliczności obcowania językowego [Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009, 136].

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

1. Właściwości rzeczywistego autora wypowiedzi pisemnej - abitu­rienta przystępującego do egzaminu dojrzałości (którego charakteryzuje określony zakres wiedzy i umiejętności, ograniczenia i możliwości zwią­zane z uzdolnieniami i preferencjami stylów myślenia i pisania, wyż­szy lub niższy poziom kreatywności i sposób reagowania na stres itd.) oraz właściwości nadawcy wpisanego w dany typ wypowiedzi (np. mistrza słowa, badacza erudyty, sprawnego rzemieślnika).
2. Właściwości odbiorcy - tego realnego, którym jest egzaminator zewnętrzny (dążący do zobiektywizowanej oceny pracy), i tego wyobra­żonego, wpisanego w typ tekstu (np. czytelnika spragnionego ciekawej opowieści, przekonujących uzasadnień czy erudycyjnej refleksji).
3. Warunki, w których tworzony jest tekst:
4. ograniczenia czasowe, redukujące do minimum możliwość przemy­ślanego doboru i selekcji materiału, zaplanowania pracy i zredagowania jej już po napisaniu;
5. stres egzaminacyjny, utrudniający swobodne tworzenie wypowie­dzi, ograniczający (w różnym stopniu w wypadku różnych uczniów) moż­liwość wykorzystania całego potencjału tekstotwórczego autora pracy;
6. miejsce, w którym uczniowie piszą wypracowanie maturalne, czyli sala szkolna, i regulamin egzaminu, decydujące o tym, że nie ma moż­liwości korzystania z zewnętrznych wobec podmiotu źródeł wiedzy (co ogranicza np. zakres dokładnego cytowania czy uniemożliwia zbieranie na bieżąco nowych informacji niezbędnych do realizacji niektórych tema­tów) [zob. też: Kowalikowa 2004, 25-26].

GATUNEK

**= typ** wypowiedzi  
(abstrakcyjny model,  
wzorzec)

TEKST

**= okaz** danego typu  
(konkretna wypowiedź)

42

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK

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

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

o szczegółach ważnych z tego względu gatunków będzie mowa dalej.

Wskazany jako kolejny aspekt charakterystyki (i zróżnicowania) gatunków sposób językowego konstruowania tekstów można rozumieć bardzo szeroko - obejmuje wówczas możliwe i pożądane w danym gatunku środki gramatyczne (składnia, morfologia) i leksykalne (słownictwo, frazeologia), których dobór decyduje o stosowności stylu

i poprawności językowej oraz pozwala na stworzenie spójnego (zgodnie z wymaganiami danego gatunku) tekstu.

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

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

MODELE GATUNKOWE TEKSTU PISANEGO PRZEZ UCZNIÓW...

43

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

Rys. 2. Modele gatunkowe a kryteria oceniania wypowiedzi

Schemat ogólny kryteriów oceniania

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Warstwa merytoryczna 2. Kompozycja i spójność wypowiedzi > 3. Styl wypowiedzi | |  | Wymogi  gatunkowe |
| 4. Poprawność gramatyczna i leksykalna | |

5. Poprawność zapisu

1. **GATUNKI WYPOWIEDZI W SZKOLE I NA EGZAMINIE MATURALNYM**

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

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

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

44

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK

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

Na rysunku 3. został pominięty jeden gatunek - wpisany wprawdzie do podstawy programowej (na etap III), ale odbiegający od pozostałych, gdyż reprezentuje on kategorię wypowiedzi o charakterze sprawczym. Jest to dedykacja, którą nie będziemy się tutaj zajmować; warto tylko wspomnieć, że wchodzi ona do rozbudowanej klasy modeli wypowiedzi

o funkcji sprawczej, lepiej reprezentowanej w szkole na niższych etapach edukacji (zob. życzenia, pozdrowienia, zaproszenie itp.).

Zauważmy, że wśród gatunków argumentacyjno-refleksyjnych obo­wiązkowo uczonych w szkole znalazły się dwa gatunki użytkowe: podanie

i list motywacyjny, a ponadto wspomniana już rozprawka i wyróżniona ze względu na zawartość treściową interpretacja utworu literackiego. Ta ostatnia może być realizowana w różnych formach wypowiedzi - najczę­ściej właśnie w rozprawce (którą będziemy tutaj nazywać rozprawką in­terpretacyjną) lub w szkicu interpretacyjnym (formy te zostały podane w nawiasie jako uszczegółowienie zapisu podstawy).

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

* wprowadzanego na lekcjach języka polskiego fakultatywnie.

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

Rysunek 4. wskazuje na istotną różnicę między wspomnianymi ga­tunkami, obejmując dodatkowo formę najbardziej wymagającą - esej. Chodzi tu mianowicie o stopień ekspozycji nadawcy w danej formie wypowiedzi. Można na podstawie oglądu tekstów i przykładów przywoływanych w opracowaniach stwierdzić, że na osi: obiektywizm

* subiektywizm różne odmiany rozprawki należałoby umieścić blisko bieguna obiektywizacji, szkice i eseje natomiast - w kategorii gatunków dążących do subiektywizmu przedstawienia.

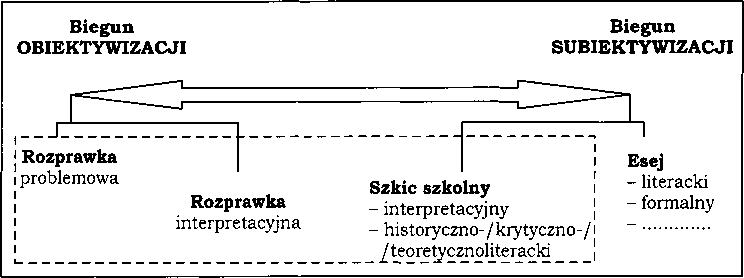
Sam esej, jako formę mocno zindywidualizowaną, nieschematyczną, wymagającą od autora prawdziwego talentu, erudycji i mistrzowskiej wprawy, a oferującą mu w zamian prawo do twórczej zdrady wobec cu­dzych tekstów i kreatywne podejście do tematu (co znacznie utrudnia

MODELE GATUNKOWE TEKSTU PISANEGO PRZEZ UCZNIÓW...

45

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

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



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

1. **Rozprawka problemowa - model dla każdego**

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

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

46

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK

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

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

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

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

Taką formę wypowiedzi powinien umieć napisać każdy maturzysta.

1. **Rozprawka interpretacyjna - model dla każdego**

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

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

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

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

MODELE GATUNKOWE TEKSTU PISANEGO PRZEZ UCZNIÓW...

47

1. **Szkic szkolny**

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

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

1. Szkic interpretacyjny **-** model dla odważnych i twórczych erudytów

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

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

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

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

48

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK

Szkic nie wymaga jednoznacznych rozwiązań i kategorycznych roz­strzygnięć, dlatego mowa tutaj o rozważaniu i uzasadnianiu w aspekcie niedokonanym.

1. Szkic historyczno-/krytyczno-/teoretycznoliteracki **-** model dla odważnych i twórczych erudytów

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

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

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

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

Jak już o tym wspominałam, rozważania autora szkicu są zorgani­zowane wokół osi problemowej, ale związki między kolejnymi elemen­tami pracy nie muszą mieć charakteru logicznego wynikania - często nawet odległe i na pierwszy rzut oka niezwykłe skojarzenia mogą stano­wić powód przywołania wybranych argumentów, co decyduje o wrażeniu

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

MODELE GATUNKOWE TEKSTU PISANEGO PRZEZ UCZNIÓW...

49

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

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

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

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

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

50

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK

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

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

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

Rys. 6. Między koniecznością a wolnością

**Rozprawka** (problemowa, interpretacyjna)

* forma obligatoryjna w szkole

**Szkic szkolny** (interpretacyjny, historyczno-/krytyczno-/teoretycznoliteracki)

* formy fakultatywne w szkole

Pisemny egzamin maturalny

Poziom podstawowy

Poziom rozszerzony

Zadanie 1. lub Zadanie 2.

Zadanie



Rozprawka Rozprawka Szkic

problemowa interpretacyjna interpretacyjny

Rozprawka  
problemowa  
(historyczno-/  
/krytyczno -/  
/teoretyczno-  
literacka)

lub Szkic

historyczno-/

/krytyczno-/

/teoretyczno­

literacki

1. **PODSUMOWANIE**

zadania  
egzaminacyjnego

TEMAT

UCZEŃ

jako

**podmiot**

MODEL

gatunkowy

wypowiedzi

Kryteria

**oceny**



MODELE GATUNKOWE TEKSTU PISANEGO PRZEZ UCZNIÓW...

51

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

Bibliografia

E. Bańkowska, 2003, Esej - projekcja świadomości i Esej w szkole, [w:] Prakty­czna stylistyka nie tylko dla polonistów, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa, s. 169-220 i 357-374.

E. Bańkowska, 2007, Rozprawka - przygoda człowieka rozumnego, [w:] Na językoznawczych ścieżkach, red. A. Mikołajczuk, R. Pawelec, Warszawa, s. 35-41.

J. Bartmiński, 2004, Tekstologia (lingwistyka tekstu), [w:] Wiedza o języku pol­skim w zreformowanej szkole, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa, s. 29-54.

J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, 2009, Tekst wobec gatunków mowy, [w:] tychże, Tekstologia, Warszawa, s. 128-155.

J. Kowal, 1994, O sztuce pisania wypracowań, Kielce.

J. Kowalikowa, 2004, Tekst cudzy - tekst własny, [w:] Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury, red. A. Janus-Sitarz, Kraków, s. 15-53.

J. Kowalikowa, 2010, Refleksje nad kształceniem językowym w szkole przed wejściem w życie nowej Podstawy programowej, [w:] Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności, red. A. Janus-Sitarz, Kraków, s. 139-164.

M. Kuziak, S. Rzepczyński, 2002, Jak pisać?, Bielsko-Biała.

J. Mackiewicz, 1998a, Czy i jak możliwy jest esej w szkole?, [w:] Przed maturą. Język polski. Prawie wszystko o eseju w szkole, wyb. i oprac. J. Mackiewicz, Gdańsk, s. 8-13.

J. Mackiewicz, 1998b, Esej - najtrudniejszy z pozornie łatwych gatunków, [w:] Przed maturą. Język polski. Prawie wszystko o eseju w szkole, wyb. i oprać. J. Mackiewicz, Gdańsk, s. 13-18.

M. Nagajowa, 1985, Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, Warszawa.

J. Nocoń, 2010, Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów. „Studia Pragmalingwistyczne”, II (2010), s. 66-78.

E. Nowak, 2010, Szkolna dydaktyka polonistyczna wobec językoznawczych teo­rii tekstu, [w:] Uczeń w świecie języka i tekstów, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zając, Opole, s. 59-64.

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

52

AGNIESZKA MIKOŁAJCZUK

M. Piechowiak, 2011, Sprawiedliwość - od regulacji prawnych do sprawności moralnej. Etyka egzaminowania, [w:] Etyka nauczyciela, red. M. Bajan, S. J. Żurek, Lublin, s. 85-90.

Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Naro­dowej z 23 grudnia 2008 roku [dostęp także na: [www.reformaprogramowa](http://www.reformaprogramowa). men.gov.pl].

„Polonistyka” 1994, nr 2.

Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2003.

A. Skudrzyk, J. Warchala, 2010, Kultura piśmienności młodzieży szkolnej - badania w perspektywie analfabetyzmu funkcjonalnego. „Studia Pragmalingwistyczne”, II (2010), s. 55-65.

A. Tabisz, 2010, Szkoła czy szkółka pisania - o przyczynach słabej kompetencji tekstotwórczej uczniów, [w:] Uczeń w świecie języka i tekstów, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zając, Opole, s. 215-227.

A. Wilkoń, 2002, Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu, Kraków.

M. Wojtak, 2004, Gatunki prasowe, Lublin.

M. Wojtak, 2005, Genologia tekstów użytkowych, [w:] Polonistyka w przebu­dowie: literaturoznawstwo - wiedza o języku - wiedza o kulturze - edu­kacja. Zjazd polonistów, Kraków, 22-25 września 2004, red. M. Czermińska i współpr., t. I, Kraków, s. 132-148.

E. Wolańska, 2003, Gatunek wypowiedzi, [w:] Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, s. 94-107.

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

Summary

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

trans. Monika Czarnecka

Władysław Miodunka (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ  
PRZEZ CUDZOZIEMCÓW

**METODY ANALIZY JAKOŚCI NA MATERIALE EGZAMINÓW  
CERTYFIKATOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO**

**W ROKU 2011**

1. Proces certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego przy­niósł wiele nowych danych dotyczących znajomości naszego języka poza Polską. Chodzi głównie o dane na temat liczby zdających w poszczegól­nych latach, krajach i ośrodkach, dane o wieku i płci zdających, wreszcie informacje o stopniu znajomości polszczyzny na poszczególnych pozio­mach zaawansowania [zob. Miodunka 2011]. Najczęściej wykorzystuje się te dane zbiorcze, żeby pokazać zainteresowanie nauką języka pol­skiego w różnych krajach świata. Atrakcyjność danych bierze się stąd, że po raz pierwszy w historii języka polskiego możemy powiedzieć, dla ilu cudzoziemców i obywateli polskich na stałe zamieszkałych za granicą znajomość polszczyzny była tak ważna, że postanowili zdawać egzamin certyfikatowy, by potwierdzić ją odpowiednim certyfikatem o randze mię­dzynarodowej.
2. System certyfikacji języka polskiego jako obcego stanowi zjawi­sko wyjątkowe w całej historii nauczania polszczyzny jako języka obcego. Przede wszystkim jest to system stworzony przez władzę ustawodawczą państwa, czyli przez sejm, w wyniku nowelizacji ustawy o języku pol­skim 11 kwietnia 2003 r. [zob. „Dziennik Ustaw” RP nr 73 z 30 kwietnia 2003 r.]. Nowelizację ustawy uzupełniły dwa rozporządzenia wykonaw­cze Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 października 2003 r.: jedno w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, drugie zaś w sprawie egzaminów z języka pol­skiego jako obcego (zob. „Dziennik Ustaw RP” nr 191 z 12 listopada 2003 r.). Z tych aktów prawnych wynika, że Państwowa Komisja Po­świadczania jest najwyższym organem nadzorującym proces organiza­cji i przeprowadzania egzaminów certyfikatowych, ciałem przyjmującym wnioski dotyczące potrzeb w zakresie przeprowadzania egzaminów oraz potwierdzającym opanowanie języka polskiego certyfikatami znajomości polszczyzny jako języka obcego na trzech poziomach zaawansowania: podstawowym, w Europie zwanym progowym (B1), średnim (B2) i za­awansowanym (C2). Poziomy zaawansowania stanowią część standardów europejskich w nauczaniu, testowaniu i certyfikowaniu języków obcych Rady Europy, zawartych w Europejskim systemie opisu kształcenia języ-

54

WŁADYSŁAW MIODUNKA

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

1. System certyfikacji, o którym mowa, stanowi najważniejszą in­nowację w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego w ostatnich latach, gdyż innowacja ta spowodowała zmianę metod i programów nauczania, co w istocie polegało na tym, że najpierw wymusiła testowanie i naucza­nie sprawności językowych, potem przygotowanie nowych typów zadań do nauczania i testowania sprawności, a przez to - dominację podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, wreszcie - uświadomiła konieczność opracowania nowych programów nauczania oraz zachęciła do opracowania nowych (wersji) podręczników i zbiorów ćwiczeń sprawnościowych dla poziomów B1, B2 i C2 (zob. Miodunka, w druku). Czasownik wymusiła użyty w poprzednim zdaniu nie jest przypadkowy; praktycy nauczania języków obcych wiedzą, że bardziej niż nowe programy - nauczanie i uczenie się języków obcych zmieniają nowe egzaminy: żeby je zdać, w procesie przygotowania trzeba uwzględ­nić nowe wymagania.
   1. Danym ilościowym związanym z procesem certyfikacji poświę­cono dotychczas najwięcej uwagi, dlatego pora zastanowić się nad jakością polszczyzny, której używają cudzoziemcy zdający egzaminy cer­tyfikatowe. Nie można powiedzieć, żeby to zagadnienie nie było obecne w dotychczasowych opracowaniach, na pewno jednak poświęcano mu zbyt mało miejsca, za mało zastanawiano się też nad metodami analizy jakości tej polszczyzny.
   2. Rozważania nasze odniesiemy do danych z roku 2011, ponieważ jest to ostatni rok, na temat którego dysponujemy kompletnymi danymi ilościowymi. Uwagi te są pisane na początku października 2012 r., kiedy wiadomo już, że do końca września tego roku egzaminy zdawało 868 osób podczas 20 sesji egzaminacyjnych zorganizowanych w kraju (w Warsza­wie 4 sesje, w Krakowie 4 i w Poznaniu 2 sesje) oraz za granicą (w Saint-Germain-en-Laye koło Paryża, Lublanie, Chicago, Nowym Jorku, Lwowie, Dniepropietrowsku, Dortmundzie, Sankt-Petersburgu, Łucku i w Mannheim). Bieżący rok będzie rekordowy pod względem liczby zdają­cych, ponieważ 15 sierpnia 2012 r. weszła w życie nowa ustawa o obywa­telstwie polskim, która starającym się o to obywatelstwo stawia wymóg potwierdzenia znajomości języka polskiego certyfikatem wystawianym przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Fakt ten wart jest odnotowania i specjalnej uwagi, gdyż po raz pierwszy państwo polskie, reprezentowane przez Ministerstwo

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW...

55

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

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

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

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

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

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

56

WŁADYSŁAW MIODUNKA

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

1. Pierwszym sposobem analizy jakości polszczyzny, którą posłu­gują się cudzoziemcy, jest uwzględnienie poziomu znajomości języka oraz ocen uzyskanych na konkretnym poziomie. System europejski uwzględnia sześć poziomów znajomości języka obcego, w którym dwa najniższe (A1 i A2) obejmują początkujących, kolejne - B1 i B2 - średnio zaawansowanych, poziomy C1 i C2 zaś to poziomy dla zaawansowanych, przy czym znajomość języka na poziomie C2 oznacza zwykle poziom zbliżony do poziomu znajomości języka przeciętnie wykształconego ro­dzimego użytkownika języka (Polaka). Ponieważ w standardach europej­skich poszczególne poziomy są szczegółowo opisane (zob. ESOKJ 2003, 30-49), każdy znający ten system orientuje się dobrze, jak powinna wy­glądać znajomość języka obcego na konkretnym poziomie. Szczegółowe wymagania odnoszące się do znajomości polszczyzny na poziomach B1, B2 i C2 są zawarte w załącznikach do rozporządzenia MENiS z 15 paź­dziernika 2003 r.
2. Dane odnoszące się do rezultatów egzaminów certyfikatowych w roku 2011 na poszczególnych poziomach zaawansowania przedsta­wiono w tabeli 1.

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

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW...

57

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

Tabela 1. Rezultaty egzaminów certyfikatowych w roku 2011

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

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

Jak zatem ocenimy jakość polszczyzny, którą posługiwali się zda­jący egzaminy certyfikatowe w 2011 roku? Najpierw powiemy, że prze­ważająca większość z nich znała polszczyznę na poziomie średnim (85%), a stosunkowo niewiele osób na poziomie zaawansowanym. Potem wy­pada stwierdzić, że zdający na poziomie średnim znali polszczyznę do­brze lub bardzo dobrze (69% takich ocen), natomiast 21 osób (4,7%) wyróżniło się, uzyskując oceny celujące na tych poziomach (12 na po­ziomie B1 i 9 osób na poziomie B2). W całej grupie 525 zdających na

58

WŁADYSŁAW MIODUNKA

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

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

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

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

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

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW...

59

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

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

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

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

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

60

WŁADYSŁAW MIODUNKA

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

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

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

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

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

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

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW...

61

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

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

1. Zdający egzamin certyfikatowy na poziomie B2 mieli do wyboru cztery zestawy zadań. Każdy z nich składał się z dwu zadań szczegóło­wych, z których pierwsze polegało na napisaniu krótkiego tekstu użytko­wego (ogłoszenia, życzeń z okazji jubileuszu, reklamy hotelu), liczącego od 20 do 60 słów, i tekstu dłuższego, liczącego od 200 do 280 słów. Tek­sty będące realizacją obydwóch zadań powinny były liczyć w sumie około 300 słów.
2. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu podamy przykłady trzech tekstów z poziomu B2, rozpoczynając od tekstu dostatecznego, przez dobry dojdziemy do tekstu, który został uznany przez poprawiają­cych za bardzo dobry.

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

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

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

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

62

WŁADYSŁAW MIODUNKA

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

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

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

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

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW...

63

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

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

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

Jak żyć bez książek?

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

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

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

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

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

64

WŁADYSŁAW MIODUNKA

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

Pod względem gramatyczno-składniowym w tekście nie spotykamy rażących błędów z niższych poziomów, mamy natomiast do czynienia w wyrazami lub ich formami, które zostały nieodpowiednio dobrane, np. czy możemy wyobrażać siebie życie (zamiast: wyobrazić sobie); książki nie tylko są użyteczne, a czasem nawet niezastępne (zamiast: niezastą­pione); żeby potem wystarczyło tylko spojrzeć na papier i widzieć (za­miast: zobaczyć); książka z kolorowymi obrazami (zamiast: obrazkami). Czasami, ale rzadko, zdarzają się błędne formy gramatyczne: siadać przy komputer; czytać książkę mędzdy kwiatnących drzew; na szczęściu ist­nieją książki. Poza tym z tekstu wynika, że K. zna nawet rzadziej uży­wane wyrazy, ale używa ich bez odpowiedniego elementu, który traktuje zapewne jak przedrostek, np. znaleźć dla siebie nowych wolenników (za­miast; zwolenników); nie wracamy uwagi na szczegóły (zamiast: nie zwracamy uwagi). Na specjalną uwagę zasługuje to, że K., wiedząc o istnieniu książek do słuchania, nazywa je bardziej po polsku audioksiążkami, a nie, jak to się przyjęło we współczesnej polszczyźnie, audiobookami.

W odniesieniu do poszczególnych kryteriów praca uzyskała za popraw­ność gramatyczną 2,75 i 2,5 punktu, za słownictwo 3 i 3,25 punktu, za styl - dwa razy po 3,75 punktu, a za ortografię i interpunkcję 2,75 i 2,5 punktu. W sumie za pisanie K. uzyskała 31 punktów na 40 możliwych.

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

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

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

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

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW...

65

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

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

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

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

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

66

WŁADYSŁAW MIODUNKA

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

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

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

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

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

JAKOŚĆ POLSZCZYZNY UŻYWANEJ PRZEZ CUDZOZIEMCÓW...

67

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

Bibliografia

A. Dąbrowska, M. Pasieka, 2008a, Błędy językowe w tekstach pisanych przez cudzoziemców - wybrane problemy związane z klasyfikacją i oceną, [w:] Ro­zwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków, s. 103-113.

A. Dąbrowska, M. Pasieka, 2008b, Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim, [w:] Błąd językowy w perspektywie komu­nikacyjnej, red. M. Kita, Katowice, s. 73-102.

A. Dąbrowska, 2012, Składniowa konstrukcja dysmorficzna jako błąd komplek­sowy, „Poradnik Językowy”, z. 6, Warszawa, s. 82-93.

ESOKJ 2003: Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Council of Europe - CODN, Warszawa.

W.T. Miodunka, 2011, Język polski w świecie - certyfikacja jego znajomości a globalizacja, „Język Polski” XCI, z. 4, Kraków, s. 250-262.

W.T. Miodunka, 2012, Interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej, „Po­radnik Językowy”, z. 6, Warszawa, s. 67-81.

W.T. Miodunka, w druku, Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej, [w:] Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych, red. J. Mazur, Lublin.

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

The quality of the Polish language used by foreigners.

Quality assessment methods on the material of certificate examinations  
in Polish as a foreign language in 2011

Summary

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

68

WŁADYSŁAW MIODUNKA

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

trans. Monika Czarnecka

Radosław Pawelec (Uniwersytet Warszawski)

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

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

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

1. UZUS JĘZYKOWY: INTERNAUCI I PORTALE INTERNETOWE

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

1. Od przybycia Krzyżaków (1230) do pokoju toruńskiego (1466) zakon krzyżacki wspierali - wbrew polskiej racji stanu - papieże: Grzegorz IX, Benedykt XII, Klemens VI, Innocenty VI, Mikołaj V, Kalikst III i Pius II.
2. „Jak podała Mariola Plichta” - rodzina amber gold ?

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

70

RADOSŁAW PAWELEC

1. Pierwsze skutki otwarcia granicy polsko-rosyjskiej w rejonie Okręgu Kaliningradz­kiego - dzieło min. Sikorskiego.
2. GDYBY ją sądzili w Iranie- to Waśniewska i jej pomocnicy już w styczniu byliby 2m pod ziemią.
3. kolejny temat zastępczy - bo fajnie jest
4. Większość z nich do pięt mu nie dorasta. Taka na przykład Kidawa - Błońska, co ta pani takiego wielkiego reprezentuje.
5. To ile mamy już matek dzieciobójczyń, 10 ? : 1) Katarzyna W. z Sosnowca - matka 6-miesięcznej Madzi 2) Beata Ch. z Będzina - matka ok 2,5 rocznego Szymonka 3) Iwona O. ze Stargardu Szczecińskiego - zabójstwo 9-letniej córki i usiłowanie zabój­stwa 3,5 rocznego syna

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

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

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

1. Jego zdaniem to nadużycie finansowe i sprzeniewierzanie publicznych pieniędzy.

* Od tego są departamenty prawne i pracujący w nich kwalifikowani prawnicy, żeby przedstawiali racje urzędu - zaznacza.

1. Leszek Miller: aluzja była czytelna - lot do Smoleńska był organizowany przez Kan­celarię Prezydenta.
2. Albo premier przeprasza i nie robi takich aluzji, albo atakuje i nie przeprasza

* ocenił Leszek Miller. - Czyli nie podobało się panu? - dopytywała Monika Olejnik.
* No, raczej nie - przyznał lider Sojuszu.

1. Prokuratura sprawdzi, czy funkcjonariusze biura prasowego warmińsko-mazur­skiej policji, którzy ujawnili dane jedynego świadka napadu na kantor w Gronowie nie popełnili przestępstwa.

KRESKA KRESCE NIERÓWNA - O UŻYCIU ŁĄCZNIKA ORAZ ... MYŚLNIKA... 71

1. Napad na kantor - policja wyznaczyła nagrodę

Bandyta strzelił z bliskiej odległości w klatkę piersiową kobiety. Próbowano ją reani­mować, ale bez rezultatu. Kobieta osierociła 2-letnie dziecko.

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

1. TEKSTY DRUKOWANE - NIECO DAWNIEJ I DZIŚ

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

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

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

1. Attycyzm. Nazwa attycyzm wiąże się z reakcją na wybujałości — jak twierdzono — azjanizmu. (...)

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

72

RADOSŁAW PAWELEC

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

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

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

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

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

KRESKA KRESCE NIERÓWNA - O UŻYCIU ŁĄCZNIKA ORAZ ... MYŚLNIKA... 73

1. ZNAKI, ICH NAZWY I NAJNOWSZA HISTORIA

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

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

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

o Norwidowskich eksperymentach słowotwórczo-poetyckich, np. pisowni „roz-pacza”, „od-poczyna”.

Najnowsza historia omawianych znaków nie jest związana wszakże z dziełami poetów, ale użyciem komputerów. Nieco rzecz upraszczając, można ją przedstawić tak: do lat 90. XX wieku w wielu książkach uży­wano kreski najkrótszej - łącznika, zapisywanej bez spacji, oraz najdłuż­szej - pauzy, zapisywanej ze spacjami. Ten stan rzeczy obrazuje cytat (13) z książki Witolda Doroszewskiego. Począwszy od lat 80. (mniej wię­cej), wraz z upowszechnianiem się komputerowych programów do edycji

i składu tekstu, pauza jest w funkcji myślnika zastępowana przez pół- pauzę. W okresie przejściowym można spotkać pozycje, w których wy­korzystywane są zarówno pauza, jak i półpauza - w różnych funkcjach: przykładem jest cytat ze Sztuki retoryki Mirosława Korolko.

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

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

74

RADOSŁAW PAWELEC

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

1. Jednostki pływające Służby Celnej oznakowuje się: (...)
2. napisem „CUSTOMS” wraz z nazwą jednostki pływającej umieszczonym na dachu nadbudówki — w kolorze zielonym;
3. kolorem
4. zielonym — nawodną zewnętrzną część kadłuba, o szerokości nie mniejszej niż 20 % wysokości burty jednostki pływającej od górnej krawędzi pasa zmiennego zanurzenia, biegnącym wzdłuż kadłuba,
5. białym — kabinę, (rozporządzenie Ministra Finansów z dnia 5 listopada 2009 r. w sprawie sposobu oznakowania jednostek pływających służby celnej, Dz. U. z 2009 r. Nr 194, poz. 1497)

Obecnie także w „Dzienniku Ustaw” używana jest półpauza:

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

„Art. 119. Do kosztów postępowania stosuje się odpowiednio przepisy art. 616, art. 617, art. 618 § 1 i 3, art. 618a-6181, art. 623, art. 624 § 1, art. 625-627, art. 630, art. 633-635, art. 636 § 1 i 2, art. 637-639 i art. 641 Kodeksu postępowania karnego, przy czym wydatkami Skarbu Państwa są także wydatki ponoszone w toku czynno­ści wyjaśniających.”. (Ustawa z dnia 31 sierpnia 2012 r. o zmianie ustawy - Kodeks postępowania karnego oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2012 r., poz. 1101)

1. WSPÓŁCZESNA POLSKA NORMA INTERPUNKCYJNA

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

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

KRESKA KRESCE NIERÓWNA - O UŻYCIU ŁĄCZNIKA ORAZ ... MYŚLNIKA... 75

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

1. Z łącznikiem zapisujemy wyrazy takie, jak anty-Platon, arcy-Europejczyk, eks-Amerykanin, pół-Amerykanin, post-Jugosławia, pseudo-Polak, super-Polak, ultra-Murzyn. Pierwszy ich człon to prefiks lub cząstka określana obecnie jako sufiksoid, człon drugi - nazwa własna. Łącznik jest „buforem” zespalającym te dwa niepasujące do siebie wy­razy, pozwalającym na to, by stanowiły jedność, a nazwa własna była za­pisana wielką literą. Bez łącznika oczywiście zapisujemy połączenia tych cząstek z nazwami pospolitymi, np. półanalfabeta, superagent.
2. Jeżeli nazwa pospolita połączona jest jednak z cząstkami niby i quasi- stosujemy łącznik: niby-osiłek, niby-artysta, niby-ludowy, niby-romantycznie, quasi-opiekun, quasi-umysłowy. Wyjątkiem są terminy biologiczne: niby nóżki, niby kłos, nibyjagoda, nibyliść.
3. Łącznik stosujemy przy zapisie przeciwstawień logicznych, w któ­rych drugi człon jest pisany wielką literą: nie-Polak, nie-Rusin, nie-Molierowska komedia. Jest to zasada pisowni podobna do a).
4. Łącznik stosujemy przy zapisie nazwisk dwuczłonowych: Boy-Żeleński, Grot-Rowecki; obecnie najczęściej są to nazwiska żeńskie, po­wstałe z połączenia nazwiska panieńskiego i nazwiska męża: Nowakowska-Maciąg, Feleszko-Witkowska.
5. Z łącznikiem w środku zapisujemy przymiotniki złożone: biało-czerwona flaga Polski, Akademia Górniczo-Hutnicza, kraj przemysłowo-rolniczy, słownik polsko-francuski. Rozstrzygający jest tu sens: to, co jest w ten sposób określane, ma być i takie, i takie. W dydaktyce szkolnej często bywa to ilustrowane barwami flagi polskiej.
6. Wyrazy złożone z liczbą (zapisaną cyframi) w pierwszej części zapi­suje się z łącznikiem: 3-majowy, 10-złotowy, XX-lecie, 20-lecie, 80-letni, 3-majowy, 10-złotowy, 20-lecie, 80-letni.
7. Łącznikiem poprzedza się końcówki fleksyjne w odmianie skrótow­ców: ONZ-u (lub ONZ-etu), ONZ-owi, w ONZ-ecie, a także łączy się nim skrótowce i części słowotwórcze tworzonych od nich wyrazów: AK-owiec.
8. Łącznik jest znakiem „odroczenia” drugiej części przymiotnika (jak w języku niemieckim): mało- i średniorolny, jedno- i dwutygodniowe wczasy, krótko- i długoterminowy kredyt.
9. Z łącznikiem zapisujemy dwuczłonowe rzeczowniki: laska-parasol, transakcja kupna-sprzedaży, fryzjerka-kosmetyczka.
10. Wyrazy występujące zawsze razem zapisuje się z łącznikiem: czary-mary, rach-ciach, koszałki-opałki, kogel-mogel, hokus-pokus, łapu-capu, szuru-buru, esy-floresy, raz-dwa, pif-paf stuku-puku.
11. Z łącznikiem zapisuje się nazwy miejscowe zbudowane z dwóch rzeczowników: Brzesko-Okocim, Jaworzno-Szczakowa, Kalwaria-Lanckorona, Kobyle-Gródek, Konstancin-Jezioma, Skarżysko-Kamienna3.

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

76

RADOSŁAW PAWELEC

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

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

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

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

1. PISOWNIA NAZW MIEJSCOWOŚCI TYPU Bielsko-Biała, Świeradów-Zdrój, War­szawa-Śródmieście.

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

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

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

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

KRESKA KRESCE NIERÓWNA - O UŻYCIU ŁĄCZNIKA ORAZ .. . MYŚLNIKA... 77

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

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

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

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

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

1. Od wystąpienia zdarzenia przyszłego można uzależnić stosowanie ustawy albo

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

ślenie zdarzenia)”.

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

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

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

78

RADOSŁAW PAWELEC

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

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

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

1. UZUS, NORMY I PROGNOZY

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

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

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

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

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

KRESKA KRESCE NIERÓWNA - O UŻYCIU ŁĄCZNIKA ORAZ ... MYŚLNIKA... 79

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

Bibliografia

W. Doroszewski, 1979, O kulturę słowa, t. 3, Warszawa.

M. Korolko, 1990, Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny, Warszawa.

J. Podracki, 1999a, Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania, Warszawa.

J. Podracki, 1999b, Słownik skrótów i skrótowców, Warszawa.

J. Podracki, 2001, Wielki słownik ortograficzno-fleksyjny, (red.), Warszawa.

J. Podracki, 2003, Słowa i ludzie, Warszawa.

E. Polański, 2012, Wielki słownik ortograficzny Wydawnictwa Naukowego PWN (wersja on-line, dostęp wrzesień 2012 r.).

A. Wolański, 2008, Edycja tekstów, Warszawa.

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

Summary

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

trans. Monika Czarnecka

Edward Polański (Katowice)

Maciej Malinowski (Kraków)

O TRUDNOŚCIACH W PISOWNI ZESTAWIEŃ  
APOZYCYJNYCH

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

Dobrym przykładem ilustrującym ową kwestię pozostaje wyrażenie huncwot przechera// huncwot-przechera, które pojawiło się w tekście ogólnopolskiego konkursu ortograficznego w Katowicach w 2009 roku1 2. W zamyśle autora dyktanda należało je zapisać bez dywizu (jako hun­cwot przechera), co jednak zakwestionowali niektórzy uczestnicy kon­kursu3 4. Sprawa jest rzeczywiście nie w pełni jednoznaczna. Huncwot (niem. Hunds-fott, dosł. ‘psi tyłek’), początkowo pisany przez ,,f jako huncfot, to inaczej ‘nicpoń, łobuz, szelma’, słowo potoczne, przesta­

1 Ze względu na strukturę obydwa typy omawianych wyrażeń nazywa się w literaturze przedmiotu zestawieniami bliźniaczymi lub zestawieniami apozycyjnymi. Terminu zestawienia bliźniacze używa. S. Jodłowski, Losy pol­skiej ortografii, Warszawa 1979, s. 127, a określenia zestawienia apozycyjne

* J. Damborský, Apozycyjne zestawienia w polszczyźnie, „Język Polski” XLVI, 1966, s. 268-81.

2 Fragment tekstu dyktanda przygotowanego przez A. Markowskiego brzmiał:

* Ejżeż ty, zażywny huncwocie przechero, czegóż to sobie winszujesz?; www. wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,7279959, \_Ejzez\_ty\_zazywny\_huncwocie\_dyktando\_w\_Katowicach. html

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

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

O TRUDNOŚCIACH W PISOWNI ZESTAWIEŃ APOZYCYJNYCH

81

rzałe, przechera zaś - ‘człowiek chytry, przebiegły; spryciarz, krętacz, obłudnik'. Mamy tutaj raczej do czynienia z połączeniem dwóch wyra­zów rodzaju męskiego o zbliżonym, lub nawet częściowo nachodzącym na siebie znaczeniu, a zatem z zestawieniem o członach równorzędnych (nie chodzi przecież o to, że przechera to ‘rodzaj huncwota'). W tej sy­tuacji należałoby się, naszym zdaniem, opowiedzieć za zapisem z dywizem (huncwot-przechera) i nie sugerować się ortografią wyrażenia lis przechera5, w którym przechera stanowi niewątpliwie uszczegółowienie członu nadrzędnego lis.

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

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

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

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

82

EDWARD POLAŃSKI, MACIEJ MALINOWSKI

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

W poprawionym i uzupełnionym III wydaniu Wielkiego słownika orto­graficznego PWN stwierdziliśmy, że niektóre hasła rzeczownikowe skła­dające się z dwóch członów i zapisywane dotąd z łącznikiem powinny otrzymać nowe przyporządkowanie normatywne, tzn. zostać zaliczone do zestawień o członach nierównorzędnych (np. czołg pułapka, samo­chód pułapka, zamachowiec samobójca7). Przekonującym argumen­tem za tą zmianą okazała się podrzędność drugiego członu w stosunku do członu głównego (w wyrażeniu zamachowiec samobójca wysadzenie się w powietrze jest właśnie formą przeprowadzenia zamachu8). Zasad­niczo łącznik pojawia się w zestawieniach apozycyjnych w następują­cych wypadkach: a) gdy są to tzw. zestawienia bliźniacze o członach równorzędnych uwspółrzędniające, np. audio-wideo, bracia-rycerze (peryfrastycznie o Krzyżakach), cukiernia-kawiarnia, chłop-robotnik, fryzjerka-kosmetyczka, garaż-parking, generał-gubernator, głoska-litera, grenadier-filozofi ginekolog-położnik, kątomierz-busola, kino-teatr, klub-kawiarnia, księgarnia-kawiarnia, kupno-sprzedaż, lampa-projektor, laska-parasol, lekarz-podróżnik, ława-stół, obiad-kolacja, pilot-przewodnik, profesor-myśliwy, spódnica-spodnie, sypialnia-bawialnia, śmigus-dyngus, wyspa-ląd itp.; b) kiedy chodzi o zestawienia bliźniacze o członach równorzędnych paralelne dźwiękowo, np. czary-mary, boogie-woogie, chłopek-roztropek, elegancja-Francja, figle-migle, esy-floresy, hocki-klocki, hokus-pokus, klituś-bajduś, kogel-mogel, łapu-capu, teatrzyk-geriatrzyk (żart.)9, picuś-glancuś, rach-ciach, ryzyk-fizyk, sza-her-macher, szast-prast, szuru-buru, śmichy-chichy, świątek-piątek, tere-fere, trzask-prask, znaczki-robaczki (np. w interpunkcji) itp.; c) gdy wchodzą w grę zestawienia bliźniacze o członach równorzędnych tautologiczne, np. błazen-wesołek, bród-przeprawa, chwila-moment, drogeria-perfumeria, federacja-związek, jama-ziemianka, ławnicy-skabini, pomnik-głaz, wiano-posag (zalicza się do nich także wyrażenia aby-aby, ani-ani, baju-baju, bara-bara, bum-bum, całkiem-całkiem, ciut-ciut, dylu-dylu, gadu-gadu, mru-mru, tuż-tuż10); d) kiedy mowa o zestawieniach

7 Ibidem, s. 831-832 oraz s. 1075.

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

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

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

O TRUDNOŚCIACH W PISOWNI ZESTAWIEŃ APOZYCYJNYCH

83

bliźniaczych o członach równorzędnych sumujących, np. koszałki-opałki11, marksizm-leninizm, sen-czuwanie; e) gdy są to zestawienia bliź­niacze dźwiękonaśladowcze, np. bim-bam,pif-paf!, łubu-du, chlap-chlap, cyk-cyk, ćwir-ćwir11 12.

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

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

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

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

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

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

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

84

EDWARD POLAŃSKI, MACIEJ MALINOWSKI

zna polszczyzna, pomnik głaz). Na oficjalnej stronie Prezydenta RP można było przeczytać: Prezydent-elekt odebrał uchwałę PKW15 16, a w wielu dziennikach i agencjach prasowych: Jest już pierwsza wpadka prezy­denta-elekta16 czy Przewodniczący PKW powiedział, że prezydent-elekt złoży przysięgę przed Zgromadzeniem Narodowym w terminie 7 dni od daty stwierdzenia ważności wyborów17. Z kolei w komunikatach uczel­nianych komisji wyborczych nagminnie pojawiała się błędna pisownia rektor-elekt, a także dziekan-elekt czy prodziekan-elekt18. Nie ulega wąt­pliwości, że wyrażenia prezydent elekt i rektor elekt są zestawieniami o członach nierównorzędnych, w których elekt pozostaje elementem podrzędnym w stosunku do członów prezydent i rektor. Prezydent elekt to 'osoba wybrana w demokratycznych wyborach na urząd prezydenta przez całe społeczeństwo’, która przestaje nim być i przyjmuje urząd pre­zydenta z chwilą złożenia przysięgi przed Zgromadzeniem Narodowym. Podobnie rektor szkoły wyższej jest najpierw rektorem elektem wyłonio­nym przez głosowanie elektorów rekrutujących się z grona pracowni­ków naukowych, administracyjnych i studentów danej uczelni, a dopiero po ustaniu kadencji poprzednika (a często własnej) obejmuje najwyższe stanowisko w uczelni (bądź je kontynuuje) i tytułuje się go rektorem.

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

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

15 Patrz: [www.prezydent.pl/aktualnosci/zdjecia/galeria,404.html](http://www.prezydent.pl/aktualnosci/zdjecia/galeria,404.html)

16 „Fakt” z 11 lipca 2010 r.

17 Polska Agencja Prasowa z 6 lipca 2010 r.

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

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

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

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

O TRUDNOŚCIACH W PISOWNI ZESTAWIEŃ APOZYCYJNYCH

85

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

Przykładów na nieuzasadnione pozbywanie się łącznika z zestawień bliźniaczych o członach równorzędnych istnieje zresztą o wiele więcej, np. ojczyzna-polszczyzna, obiecanki-cacanki, gadka-szmatka czy kwiecień-plecień. Pierwszego nie notują słowniki, trzy pozostałe trafiły wprawdzie do grupy haseł, ale jako dwa oddzielne wyrazy (obiecanki cacanki, gadka szmatka, kwiecień plecień24). „Skrzydlatego słowa” ojczyzna-polszczyzna (z łącznikiem) po raz pierwszy użył Julian Tuwim w wierszu „Zieleń”25 i zapisał je z dywizem. Nie wiemy, dlaczego tytuł programu telewizyjnego Jana Miodka „Ojczyzna polszczyzna” i tytuły Słownik ojczyzny polszczy­zny oraz Ojczyzna polszczyzna dla uczniów nie zawierały w omawianym wyrażeniu łącznika26. Sformułowanie obiecanka cacanka w formie pluralnej wchodzi z kolei w skład starego frazeologizmu Obiecanki cacanki, a głupiemu radość ('ironicznie o obietnicy rzucanej na wiatr, niepo­ważnej'), który tradycyjnie oddawany był w druku bez łącznika. Choć w słownikach notowane są obydwa hasła (obiecanka 'obietnica, na któ-

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

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

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

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

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

86

EDWARD POLAŃSKI, MACIEJ MALINOWSKI

rej spełnienie nie można liczyć’, cacanka ‘rzecz miła, przyjemna27), wy­daje się, że w wyrażeniu obiecanki cacanki człon cacanki nie występuje w roli podrzędnej znaczeniowo w stosunku do członu obiecanki, a więc nie powinno się tego wyrażenia zaliczać do kategorii nominalnych o czło­nach nierównorzędnych. Chodzi raczej o zestawienie bliźniacze paralelne brzmieniowo o elementach równorzędnych (znowu identyczne zakończe­nie -canki członów) i dlatego należałoby je zapisywać z łącznikiem (jako obiecanki-cacanki). Taki sam status powinno mieć, naszym zdaniem, inne wyrażenie: gadka-szmatka, w którym człon szmatka nie jest z pew­nością bliższym określeniem wyrazu podstawowego gadka, lecz elemen­tem dołączonym dla oddania rymu (tak jak człon trawa w zestawieniu paralelným brzmieniowo mowa-trawa), a także kwiecień-plecień28.

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

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

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

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

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

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

O TRUDNOŚCIACH W PISOWNI ZESTAWIEŃ APOZYCYJNYCH

87

nierównorzędnych. Z pewnością do tych ostatnich należą mina pułapka (odrzućmy w tym momencie zarzut, że to pleonazm, gdyż każda mina jest pułapką) oraz miasto ogród. Wstawianie między człony tych zestawień dywizu wynika z błędnej interpretacji semantycznej owych określeń, zali­czania ich niesłusznie do grupy zestawień o członach równorzędnych, ale również z tego, że przez długi czas nie były one obecne w słownikach or­tograficznych31. Nie ulega dla nas wątpliwości, że powinno się pisać bez łącznika nie tylko mina pułapka, ale także bomba pułapka, samochód pułapka czy czołg pułapka32, ponieważ we wszystkich tych zestawieniach człon pułapka - użyty przenośnie - pozostaje podrzędny w stosunku do członu podstawowego mina, bomba, samochód.

Za jedynie poprawny należałoby również uznać, według nas, zapis miasto ogród i miasto twierdza33. Miasto ogród (także osiedle ogród) to koncepcja miasta (bądź osiedla satelickiego) oddalonego od centrów wiel­kich aglomeracji charakteryzującego się niską, luźną zabudową, a przede wszystkim znacznym udziałem terenów zielonych w ogólnej powierzchni miasta34. Niewątpliwie człon ogród spełnia w tych wyrażeniach rolę dookreślającą, uszczegółowiającą człon główny miasto (osiedle), nie chodzi przecież o ogród w sensie dosłownym i o zestawienia o członach równo­rzędnych (że jest to i miasto, i ogród; i osiedle, i ogród). Identyczna zasada obowiązuje przy zapisie miasto twierdza, miasto uzdrowisko czy miasto lokomotywa; w zestawieniach tych człony twierdza, uzdrowiska i loko­motywa są podrzędne w stosunku do formy miasto (ta ostatnia użyta przenośnie). Rzecz jasna, odmiennie (z łącznikiem) należy pisać miasto-państwo, ponieważ w tym wypadku chodzi niewątpliwie o dwa człony równorzędne znaczeniowo35. Pisownia bez łącznika dotyczy również wy-

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

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

33 ibidem, s. 482.

34 Przykładem miasta ogrodu pozostaje Konstancin-Jeziorna, a oficjalnie ty­tułu miasto ogród używają Podkowa Leśna i Milanówek; patrz: [http://pl.wikipedia](http://pl.wikipe-dia).org/wiki/ Miasto-ogr%C3%B3d

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

88

EDWARD POLAŃSKI, MACIEJ MALINOWSKI

rażeń komisja matka36 i matka Polka, oddawanych często w druku błęd­nie jako komisja-matka i matka-Polka. Zapis matka-Polka (z łącznikiem) sugerowałby, że chodzi o 'matkę’ i o 'Polkę’ w jednej osobie (polskość i bycie matką są tu jednakowo ważne). Tymczasem sens jest inny: matka Polka to 'matka będąca Polką’ (polskość zostaje podporządkowana funk­cjom matki37).

Stosunkowo często natrafia się na błędną pisownię wywiad-rzeka, temat-rzeka, powieść-rzeka. Wywiad rzeka to przecież swoista 'odmiana wywiadu, bardzo długiej rozmowy z kimś, kto na to zasługuje ze względu na nietuzinkowy życiorys, dokonania czy osiągnięcia’ (człon rzeka ma tu oczywiście sens przenośny, jak np. człon widmo w zestawieniu statek widmo). Tak samo trzeba napisać temat rzeka38 oraz powieść rzeka39. Zwyczaj językowy wydawnictw naukowych bywa jednak często inny. Pisownię wywiad-rzeka czy powieść-rzeka (z łącznikiem)40 41 stosuje Słow­nik terminów literackich, a ich autorzy i adiustatorzy tłumaczą, że owe ze­stawienia bywają już rozumiane nie jako doraźne połączenia wyrazowe, lecz nazwy określonych gatunków wypowiedzi. Tego rodzaju argumenty trudno uznać za przekonujące.

Ta sama ortograficzna kwestia odnosi się do wyrażenia słowa klu­cze41 przyjmującego czasem w druku nieuzasadnioną postać z łączni­kiem słowa-klucze (a przecież człon klucze ma tu znaczenie przenośne). Słowa klucze to inaczej słowa kluczowe (wyrazy kluczowe, wyrazy klu­cze), czyli wyrazy bądź wyrażenia lub frazy charakterystyczne dla da­

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

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

38 Temat rzeka to inaczej ‘temat, historia, opowieść niesłychanie interesu­jąca, ale wielowątkowa, długa’.

39 Powieść rzeka to ‘zbiorczy cykl powieści ze sobą powiązanych poprzez wspólnych bohaterów i wydarzenia fabularne’.

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

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

O TRUDNOŚCIACH W PISOWNI ZESTAWIEŃ APOZYCYJNYCH

89

nego tekstu lub autora, stylu, gatunku czy prądu itp., pojawiające się z częstotliwością większą niż przeciętna, łączące się nierzadko w łańcu­chy skojarzeniowe. Blisko spokrewniony z pojęciem słowa klucze czy wyrazy klucze pozostaje termin wyrazy tematyczne, które to określe­nia wprowadził do obiegu międzynarodowego przeszło pół wieku temu francuski semiotyk i językoznawca Pierre Guiraud. Niestety, zestawienie słowa-klucze (z łącznikiem) spotyka się dość często. W redakcji „Języka Polskiego”, która przez długie lata stosowała taką ortografię, powoływano się na zapis z dywizem w Encyklopedii języka polskiego42, w Słowniku terminów literackich43 oraz w tomie Współczesny język polski w Encyklo­pedii kultury polskiej XX wieku:42 43 44. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że nieuzasadniony łącznik do omawianego zestawienia o członach nierównorzędnych wprowadził do literatury językoznawczej blisko pół wieku temu Kazimierz Wyka, kiedy przedstawiał metodę Pierre'a Guirauda45. Być może powodem utrzymywania pisowni słowa-klucze (z łącznikiem) w licznych tekstach naukowych poważnych wydawnictw książkowych i artykułach publicystycznych jest również to, że słowniki ortograficzne i słowniki poprawnej polszczyzny długo nie zamieszczały hasła słowa klucze. Nie znalazło się ono w szesnastu wydaniach (ostatnie w 1993 roku) Słownika ortograficznego języka polskiego pod redakcją Mieczy­sława Szymczaka, nie ma go i obecnie w wielu nowych słownikach i lek­sykonach.

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

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

42 Pod red. S. Urbańczyka i M. Kucały, wyd. III, Wrocław-Warszawa-Kraków 1999.

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

44 Pod red. J. Bartmińskiego, Wrocław 1993.

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

90

EDWARD POLAŃSKI, MACIEJ MALINOWSKI

sta, mecz horror, miasto gospodarz, muzyk legenda, muzyk amator, nauczyciel bibliotekarz, nauczyciel stażysta, naukowiec pirat, ojciec dyrektor46 47, ojciec premier48, okręt widmo, ornitolog amator, państwo sukcesor, papużki nierozłączki, pies przewodnik49, pies włóczęga, pilot oblatywacz, pisarz noblista, piec gigant, pizza gigant, poeta noblista, Polak katolik, polka galopka, poseł sprawozdawca, proces widmo, profesor ikona, redaktor instytucja, samochód chłodnia, salsa rueda50, slalom gigant, słownik matka, słowo neologizm, sportowiec legenda, spółka córka51, spółka matka, stadion historia, statek cysterna, stra­żak ochotnik, tango milonga52, tenisista amator, trener selekcjoner, tre­ner nieudacznik, uczeń prymus, wagon cysterna53, wagon platforma,

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

47 Np. o ojcu T. Rydzyku.

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

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

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

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

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

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

O TRUDNOŚCIACH W PISOWNI ZESTAWIEŃ APOZYCYJNYCH

91

wąż grzechotnik, wiadomości śmieci, wdowa miliarderka, zamek za­bytek?5, zupa krem, żołnierz powstaniec, żołnierz tułacz?6.

Warto dodać, że w rzeczownikach złożonych z dwóch członów znacze­niowo nierównorzędnych może się jednak czasem pojawić łącznik, ale wyłącznie wtedy, gdy dochodzi do metatezy, tzn. w celach ekspresywnych zostaje zmieniony szyk wyrazów, np. bystrzak-uczeń, cud-dieta, herod-baba, gapa-pies, klasa-kobieta, przylepa-córcia, zuch-chłopiec, żyleta-obraz?7. Normalnie pisze się, rzecz jasna, bez łącznika: uczeń bystrzak, dieta cud54 55 56 57 58, baba herod, pies gapa, kobieta klasa, córcia przylepa, chłopiec zuch, obraz żyleta.

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

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

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

55 Pisze się zamek zabytek, ponieważ obydwa człony są tu znaczeniowo nie- równorzędne. Określenie zamek zabytek należy rozumieć w ten sposób, że chodzi o ‘wyjątkową budowlę zaliczoną przez historyków i konserwatorów do zabytków’.

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

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

58 Ibidem, s. 157.

59 Zdaniem S. Jodłowskiego, błędnie pisali m.in. С. K. Norwid, S. Wyspiań­ski, J. Kasprowicz i W. Orkan, patrz tegoż, Losy polskiej ortografii..., op. cit., s. 129.1 dzisiaj niektórzy współcześni autorzy tekstów naukowych nie przyjmują do wiadomości, że należy pisać słowa klucze...

92

EDWARD POLAŃSKI, MACIEJ MALINOWSKI

About difficulties with spelling oppositional compounds

Summary

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

trans. Monika Czarnecka

Józef Porayski-Pomsta (Uniwersytet Warszawski)

JĘZYK FRANCUSKI W „LALCE” BOLESŁAWA PRUSA

1. JĘZYK FRANCUSKI W POLSCE.

KILKA SŁÓW O WPŁYWACH FRANCUSZCZYZNY  
NA JĘZYK POLSKI

Historia kontaktów językowych polsko-francuskich liczy kilka wie­ków. II połowa XIX wieku - okres, na który przypada fabuła „Lalki” Bo­lesława Prusa - stanowi pewien istotny fragment tych kontaktów. Ich początek sięga wieku XVI. Znajomość języka francuskiego w Polsce za­częła się szerzyć w II połowie XVII wieku, w okresie panowania Włady­sława IV i Jana Kazimierza oraz Jana III Sobieskiego - głównie wśród członków arystokracji. Moda na francuszczyznę przyszła pod koniec okresu saskiego i czasów panowania Stanisława Leszczyńskiego, czyli w I połowie XVIII wieku [por. Klemensiewicz 1976, 346]. Moda ta róż­nie była oceniana przez współczesnych i potomnych. Pamiętamy krytykę i wręcz ośmieszanie powierzchownej galomanii przez polską literaturę oświeceniową, ale też warto przytoczyć sądy dwóch wybitnych Polaków tego okresu, wyjaśniających tak ogromne zainteresowanie językiem i kul­turą francuską w tamtym czasie. Adam Kazimierz Czartoryski1 o uroku francuszczyzny i modzie na nią w XVIII w. powiedział: „(...) trudno było ciekawym z natury Polakom a do naśladowania skłonnym, nie chwytać się mowy kraju tego, w którym mody, ludzkość, grzeczność i nauki prym zawsze w Europie brały”1 2 3, założyciel Collegium Nobilium - Stanisław Ko­narski, który zapewnił językowi francuskiemu i literaturze francuskiej w swojej uczelni przodujące miejsce - wyraził ważne zdanie, dobrze okre­ślające stosunek polskich myślicieli tego okresu do języka francuskiego: „ Cette langue est pour nous ce que langue grecque était pour les Roma­ins" [za: Klemensiewicz 1976, 578].

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

2 Jw., s. 581; tłum. własne - JPP.

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

94

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

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

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

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

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

Jak ogromny język francuski miał wpływ na polszczyznę, świadczy choćby liczba zapożyczeń leksykalnych z tego języka we współczesnym języku polskim. W Uniwersalnym słowniku języka polskiego pod red.

S. Dubisza (USJP 2003) ogólna liczba haseł, opatrzonych kwalifikatorem fr. (= francuski) wynosi - według moich obliczeń - 4626, co stanowi około 28% wszystkich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym języku pol­skim [por. Porayski-Pomsta, 2006]. Większość zapożyczeń - 4447 haseł odnotowanych w USJP - jest zasymilowana w systemie języka polskiego, tzn. ich formy gramatyczne, wymawianiowe i pisowniowe są przystoso­wane do systemów gramatycznego, fonologicznego i graficznego języka polskiego. Są to rzeczowniki (3053), czasowniki (458) i przymiotniki (406).

JĘZYK FRANCUSKI W „LALCE” BOLESŁAWA PRUSA

95

2. JĘZYK FRANCUSKI W „LALCE”.

ZAPOŻYCZENIA Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO

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

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

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

96

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

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

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

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

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

Jak wspomniałem, w „Lalce” w języku francuskim są prowadzone całe dialogi i pisane są listy. Dowiadujemy się tego na ogół z komen­tarzy narratora, np. „Wtem ktoś potrącił Wokulskiego. Był to baron Krzeszowski. Blady z gniewu zbliżył się do powozu i wyciągając rękę do panny Izabeli, zawołał po francusku: - Cieszę się, kuzynko, że twoi wielbiciele triumfują... Przykro mi tylko, że na mój koszt...” (s. 260). Po francusku pisze listy do panny Izabeli hrabina Karolowa (s. 68). Lek­tury panny Izabeli są w języku francuskim: najnowsza powieść Zoli Une page ďamour, Le Moniteur de la Mode. Książka do nabożeństwa też jest w języku francuskim. Panna Izabela czyta z niej modlitwy Acte de resi­gnation5 - przytoczone zostają obszerne fragmenty tej modlitwy w języku francuskim: Que votre nom soit béni á jamais, bien qui avez voulu

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

5 Acte de resignation - akt poddania się woli bożej.

JĘZYK FRANCUSKI W „LALCE” BOLESŁAWA PRUSA

97

m’éprouver par cette peine oraz et attendre en paix votre divin secours 7 (s. 65-67).

W tekście «Lalki» są też wyrazy-cytaty i wyrażenia-cytaty francuskie: ah, ça; adieu; à propos; cher cousin; merci; merci, monsieur; n'est-ce pas?; s’il sous plaît; je suppose que oui; m’rchand d’habits8 "handlarz odzieżą'; exposition; trois franc, które pojawiają się najczęściej jako wyrażenia charakteryzujące postaci, np. n’est-ce pas?; s’il sous plaît; je suppose que oui, odnoszące się do postaci przesadnie eleganckiego fryzjera, który przychodzi do Wokulskiego, inne zaś mają wywołać określoną atmosferę miejsca, np.: m’rchand d’habits; exposition; trois franc; jeszcze inne cha­rakteryzują samą wypowiedź - odnosi się to zwłaszcza do wypowiedzi przedstawicieli arystokracji.

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

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

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

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

awantura <fr. aventure> 1. "przygoda, osobliwe zdarzenie, przypadek, historia'; 2. "burda, kłótnia, scena, heca, chryja, skandal, afera, zajście,

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

7 Et ďattendre en paix - I oczekiwać w pokoju Twej boskiej pomocy.

8 Forma zniekształcona, naśladująca wymowę paryską.

98

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

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

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

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

1. „(...) Zmonitować rymarza za nieodesłanie walizek... **Bagatela!...** Napisać list do Stasia... **Bagatela...**”. (II bagatela) (rozdz. II, s. 14)
2. [Rzecki] robił przegląd towarów w gablotkach i szafach. „Spinki, szpilki, portmonety... dobrze... Rękawiczki, wachlarze, krawaty... tak jest... Laski, parasole, sakwo­jaże... A tu - albumy, neseserki (...) Dlaczego ten wazon odwrócili?... Z pewnością... Nie, nieuszkodzony... Lalki z włosami, teatr, karuzel... Trzeba jutro postawić w oknie karuzel, bo już fontanna spowszedniała. **Bagatela!**” (rozdz. II, s. 14)

branża // bransza <fr. brauche> ‘gałąź, specjalność, sfera’; w „Lalce”, która w tym wypadku jest cytowana przez autorów SW, w znaczeniu ‘gałąź, specjalność’, por.:

1. z tej **branży** przerzucił się do galanterii? (rozdz. I, s. 9)

bufet <fr. buvett& przez nm. Büffet. 1. “kredens, szafa, na przybory sto­łowe’, 2. ‘stół zastawiony przekąskami i trunkami’, 3. ‘pokój, gdzie roz­dają albo sprzedają jadło i napoje (na balach, w teatrze, w restauracji’; w „Lalce” w znaczeniu 2.; por.:

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

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

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

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

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

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

JĘZYK FRANCUSKI W „LALCE” BOLESŁAWA PRUSA

99

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

[Rzecki] robił przegląd towarów w gablotkach i szafach. „Spinki, szpilki, portmonety...

dobrze... Rękawiczki, wachlarze, krawaty... tak jest... Laski, parasole, sakwojaże...

A tu - albumy, neseserki (...) Dlaczego ten wazon odwrócili?... Z pewnością... Nie, nie­uszkodzony... Lalki z włosami, teatr, **karuzel**... Trzeba jutro postawić w oknie **karuzel**,

bo już fontanna spowszedniała. Bagatela! (rozdz. II, s. 14)

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

100

JÓZEF PORAYSKI-POMSTA

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

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

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

JĘZYK FRANCUSKI W „LALCE” BOLESŁAWA PRUSA

101

Bibliografia

D. Buttlerowa, 1974, Rozwój słownictwa w drugiej połowie XIX wieku, [w:] Slovianské spisovné jazyky obrozeni, Praha, s. 97-102.

D. Buttler, 1982, Rozwój słownictwa w sześćdziesięcioleciu, [w:] M. Szymczak (red.), Język polski i językoznawstwo w sześćdziesięcioleciu niepodległości (1918-1978), Warszawa, s. 58-63.

S. Dubisz (red. nauk.), 2003, Uniwersalny słownik języka polskiego, Warszawa, t. 1—4.

J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki (red.), 1900-1927, Słownik języka pol­skiego, Warszawa, t. I—VIII.

Z. Klemensiewicz, 1976, Historia języka polskiego, PWN, Warszawa.

J. Porayski-Pomsta, 2006, Słownictwo pochodzenia obcego w „Uniwersal­nym słowniku języka polskiego” pod red. Stanisława Dubisza, „Poradnik Językowy”, z. 4, s. 58-69.

J. Porayski-Pomsta, 2007, Zapożyczenia leksykalne z języka francuskiego we współczesnej polszczyźnie. Charakterystyka strukturalno-semantyczna, „Poradnik Językowy”, z. 7, s. 54-65.

Z. Szweykowski, 1972, Twórczość Bolesława Prusa, PIW, Warszawa.

B. Walczak, 1995, Les contacts linguistiques polono-français à la lumière de gallicismes en polonais, [w:] Z. Cygal-Krupa (red.), Les contacts linguistiques franco-polonais, Lille.

The French language in “Lalka” by Bolesław Prus

Summary

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

trans. Monika Czarnecka

Halina Zgółkowa, Tadeusz Zgółka

(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

O IDEOLOGIZACJI I ODIDEOLOGIZOWANIU  
SŁOWNIKÓW

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

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

Oczywiście nie chodzi nam o rozważenie jedynie leksykograficznych zawiłości związanych z samym pojęciem ideologii - choć we wstępnej partii naszego tekstu pochylimy się na chwilę nad współczesnymi defini­cjami tego terminu. Wszakże znacznie istotniejsza jest inspiracja druga - postawiona w tytule pod hasłem odideologizowanie. Chodzi nam mia­nowicie o to, czy leksykografia - zwłaszcza polska - jest lub bywa zainfe­kowana fałszywą świadomością, czyli ideologią. Asumpt do postawienia tego pytania dają oczywiście przełomy polityczne, które mogą znajdować swoje odzwierciedlenie także w takiej - zdawałoby się impregnowanej na ideologię - dziedzinie, jaką jest słownikarstwo. Oto, co pisze się na por­talu Słowniki dawne i współczesne. Przewodnik edukacyjny, red. Miro­sław Bańko, Magdalena Majdak, Maciej Czeszewski1 2 na temat słownika języka polskiego pod redakcją Mieczysława Szymczaka:

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

2 [www.leksykografia.uw.edu.pl/słowniki](http://www.leksykografia.uw.edu.pl/s%c5%82owniki) Konsultacja z dnia 10 października 2012**.**

O IDEOLOGIZACJI I ODIDEOLOGIZOWANIU SŁOWNIKÓW

103

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

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

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

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

Oto cytat chronologicznie drugi:

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

I cytat chronologicznie trzeci (i ostatni):

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

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

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

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

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

104

HALINA ZGÓŁKOWA, TADEUSZ ZGÓŁKA

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

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

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

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

Dla porównania podajemy definicję hasła proteiny:

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

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

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

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

7 Ibidem.

O IDEOLOGIZACJI I ODIDEOLOGIZOWANIU SŁOWNIKÓW

105

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

Za podstawę naszych poszukiwań definicji leksykograficznych przyję­liśmy hasła z istoty swojej „narażone” na ideologizację - nie tylko zresztą słownikową: kapitalizm i komunizm. W znaczeniach do dzisiaj istotnych funkcjonują one od stosunkowo niedawna. W Słowniku warszawskim10 11 z początków XX wieku znaleźliśmy komunizm pod hasłami Spólnota, Wspólność, Wspólnota jako „zasadę pospólnego posiadania wszystkiego; związek na tej zasadzie utworzony”. We wcześniejszym Słowniku języka polskiego pod red. S.B. Lindego żadnego z tych dwu haseł nie stwierdzi­liśmy.

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

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

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

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

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

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

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

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

106

HALINA ZGÓŁKOWA, TADEUSZ ZGÓŁKA

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

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

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

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

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

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

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

Chronologicznie kolejny jest Praktyczny słownik współczesnej polsz­czyzny16:

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

I znów modyfikacja - tym razem Słownika pod red. M. Szymczaka - czyli Uniwersalny słownik języka polskiego17:

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

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

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

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

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

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

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

O IDEOLOGIZACJI I ODIDEOLOGIZOWANIU SŁOWNIKÓW

107

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

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

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

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

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

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

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

108

HALINA ZGÓŁKOWA, TADEUSZ ZGÓŁKA

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

Wybraliśmy do kwerendy leksykograficznej hasła z góry podejrzane

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

Dodatkową komplikację mogą stanowić konteksty historyczne, tzn. zmiany w sposobie naukowego pojmowania definiowanych zjawisk.

i wcale nie tylko humanistyki będzie to dotyczyło. Powyżej pokazaliśmy takie kontekstowe zanurzenie definicji na przykładzie haseł atom (przez wiele wieków definiowanego jako niepodzielny elementarny składnik ma­terii, pierwiastka itp.) oraz proteiny (definiowanego przez pewien krótki czas jako substancje możliwe do zsyntetyzowania w ramach procesów nieorganicznych). Oczywiście tym bardziej będzie to dotyczyło terminów obecnych w humanistyce.

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

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

O IDEOLOGIZACJI I ODIDEOLOGIZOWANIU SŁOWNIKÓW

109

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

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

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

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

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

110

HALINA ZGÓŁKOWA, TADEUSZ ZGÓŁKA

temat stabilności definicji leksykograficznych oraz ich dynamiki, zmien­ności19.

Spostrzeżenie drugie jest raczej hipotezą. Otóż - naszym zdaniem - postulowane wyżej20 „odideologizowanie definicji” leksykograficznej jest iluzją. Jeśli zaakceptuje się takie pojmowanie ideologii, jak obecne w cy­towanych wyżej przykładach (por. s. 2) jako bliskoznacznika jednost­kowego lub grupowego (społecznego) światopoglądu (Weltanschauung), to definiowanie przynajmniej niektórych kontekstowo zanurzonych (w nauce, sztuce, religii, historii) haseł od ideologii oddzielone być nie może. Chyba że będą to etymologiczno-słowotwórcze definicje takie, jak cytowana wyżej za Słownikiem warszawskim21 utożsamiająca komunizm ze spólnotą, wspólnością, pospolnym posiadaniem wszystkiego albo za Słownikiem wyrazów obcych Trzaski, Ewerta i Michalskiego22 uznająca kapitalizm za potęgę, panowanie kapitału.

About ideologisation and de-ideologisation of dictionaries

Summary

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

trans. Monika Czarnecka

19 Za naszą sprawą przetoczyła się pierwsza fala takiej dyskusji sprowo­kowana przez Wyd. PWN na temat dopuszczalności (raczej postulowanej nie­dopuszczalności) powtarzania w leksykografii elementów haseł (np. definicji) użytych wcześniej w innym opracowaniu leksykograficznym. Na temat procesu sądowego por. [www.leksykografia.uw.edu.pl/słowniki](http://www.leksykografia.uw.edu.pl/s%c5%82owniki), op. cit.

20 Por. ibidem.

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

22 Słownik wyrazów obcych pod red. S. Lama, op. cit.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

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

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redak­cyjnych:

* Objętość artykułu nie powinna przekraczać 14 stron znormalizowanego maszynopisu (ok. 25 000 znaków ze spacjami), objętość recenzji zaś - stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
* Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (pół strony znorma­lizowanego maszynopisu, ok. 1000 znaków ze spacjami) streszczenia w języku polskim. Powinno ono zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej. Te streszczenia po przetłumaczeniu na język angiel­ski będą też publikowane w elektronicznym czasopiśmie Akademii Nauk państw Grupy Wyszehradzkiej „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”.
* W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty - jeżeli nie są 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 dostarczać w postaci wydruku oraz wersji elektronicznej na konto: [poradnikjezykowy@uw.edu.pl](mailto:poradnikjezykowy@uw.edu.pl)
* Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o czytelne podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (\*.doc, \*.rtf).
* Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autor­skiej tekstów.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamawianych.

Cena zł 15,00 w tym VAT 5%

**INFORMACJA O PRENUMERACIE**

**„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”**

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

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: [www.elipsa.pl](http://www.elipsa.pl) lub kierować na adres e-mail: [sklep@elipsa.pl](mailto:sklep@elipsa.pl)

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej można składać bezpośrednio na stronie RUCH SA, www. prenumerata, ruch. com. pl

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

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:

KOLPORTER SA, [www.kolporter.com.pl](http://www.kolporter.com.pl), e-mail: [prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl](mailto:prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl) tel. 22 355-04-71 do 75

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

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

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa [www.arspolona.com.pl](http://www.arspolona.com.pl), e-mail: [arspolona@arspolona.com.pl](mailto:arspolona@arspolona.com.pl)

IPS Sp. z **O.O.,** ul. Piękna 31/37, 00-677 Warszawa, tel. +48 22 625 16 53 [www.ips.com.pl](http://www.ips.com.pl), e-mail: [export@ips.com.pl](mailto:export@ips.com.pl)