POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

2026 • 2 (38)
ISSN 2353-9844 www.postscriptum.us.edu.pl

JĘZYKI, LUDZIE, WSPÓLNOTY
STUDIA I SZKICE DEDYKOWANE PROFESOR JOLANCIE TAMBOR

LANGUAGES, PEOPLE, COMMUNITIES
STUDIES AND ESSAYS IN HONOUR OF PROFESSOR JOLANTA TAMBOR

Autorki i autorzy numeru

Sung-Eun Choi (Estera Choj)
Kamil Czaiński
Anna Dąbrowska
Andrea F. De Carlo
Nicole Dołowy
Anna Gawryś-Mazurkiewicz
Cristina Godun
Gerd Hentschel
Katarzyna Kłosińska
Alla Kravchuk
Li Yinan
Oksana Lozynska
Maciej Mętrak
Bernadeta Niesporek-Szamburska
Magdalena Pastuch
Anna Seretny
Aldona Skudrzyk
Victoria Steinfeld-Lidzbarski
Agnieszka Tambor
Lidija Tanuševska
Jacek Warchala
Tomasz Wicherkiewicz
Grażyna Zarzycka
Jan Patrick Zeller



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

2026 • 2 (38)

Redakcja

ANNA GAWRYŚ-MAZURKIEWICZ – redaktor naczelna
MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA – zastępczyni redaktor naczelnej

ALEKSANDRA ACHTELIK, MAGDALENA BĄK,
IVANA DOBROTOVÁ (Republika Czeska), LI YINAN (Chiny),
MARCIN MACIOŁEK, AGNIESZKA MADEJA, AGNIESZKA NĘCKA-CZAPSKA,
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, KAROLINA POSPISZIL,
ANNA SYNORADZKA (Francja)

BARTŁOMIEJ BIELAS – sekretarz naukowy redakcji

Rada Programowa

KALINA BACHNEWA Sofia, ANDREA F. DE CARLO Neapol,
ANNA DĄBROWSKA Wrocław, MARIA DELAPERRIÈRE Paryż,
KATARZYNA DZIWIREK Seattle, ELWIRA GROSSMAN Glasgow,
KRIS VAN HEUCKELOM Leuven, PETER KÁŠA Preszów,
MAŁGORZATA KITA Katowice, AŁŁA KOŻYNOWA Mińsk,
AŁŁA KRAWCZUK Kraków, LUIGI MARINELLI Rzym, MICHAŁ MASŁOWSKI Paryż,
GERHARD MEISER Halle, WŁADYSŁAW T. MIODUNKA Kraków,
LÁSZLÓ K. NAGY Debreczyn, ALEKSANDER NAWARECKI Katowice,
GABRIELA OLCHOWA Bańska Bystrzyca, WACŁAW M. OSADNIK Edmonton,
KAZIMIERZ OŻÓG Rzeszów, ANNA MAŁGORZATA PACKALÉN PARKMAN Uppsala,
MARIE SOBOTKOVÁ Ołomuniec, TAMARA TROJANOWSKA Toronto,
MARIA WOJTAK Lublin

PISMO KRAJOWYCH I ZAGRANICZNYCH POLONISTÓW

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

Pismo jest kontynuacją półrocznika „Postscriptum", który ukazywał się od 1992 do 2007 r.
Wersja elektroniczna: www.postscriptum.us.edu.pl

Pismo recenzowane naukowo.
Nazwiska recenzentów podawane są łącznie raz w roku na stronach internetowych:
www.postscriptum.us.edu.pl i https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/index.

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na stronie internetowej www.postscriptum.us.edu.pl oraz na platformie www.journals.us.edu.pl.

Redaktorki numeru: MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA
ANNA GAWRYŚ-MAZURKIEWICZ
AGNIESZKA TAMBOR

Redakcja językowa: ANNA PIWOWARCZYK

Projekt okładki: TOMASZ TOMCZUK

Projekt layout: MAREK FRANCIK

Łamanie: PAULINA DUBIEL

Publikacja ukazała się przy wsparciu Instytutu Książki w ramach programu wydawniczego Inne Tradycje. Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach dotacji celowej Nr 3/DF-VII/2026

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego

Instytut Książki ©Poland

Redakcja pragnie wyrazić wdzięczność Dziekanowi Wydziału Humanistycznego, prof. dr. hab. Adamowi Dziadkowi, oraz Dyrekcji Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – dr. hab. Adamowi Wojtaszkowi, prof. UŚ, oraz prof. dr hab. Mirosławie Siuciak – za pomoc w wydaniu drukowanej wersji numeru.

ISSN 2353-9844

Publikacja na licencji
Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Adres redakcji
„Postscriptum Polonistyczne"
ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice
tel.: +48 322009424, +48 322009423
e-mail: postscriptum@us.edu.pl,
www.postscriptum.us.edu.pl

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Jordana 18, 40-043 Katowice
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl,
https://wydawnictwo.us.edu.pl

Czasopismo wcześniej ukazywało się w formie drukowanej z ISSN 1898–1593

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
ISSN 2353-9844

Spis treści

JĘZYKI, LUDZIE, WSPÓLNOTY. STUDIA I SZKICE DEDYKOWANE PROFESOR JOLANCIE TAMBOR

Anna Gawryś-Mazurkiewicz

Prescriptum. Między językiem a światem. Droga naukowa Jolanty Tambor w ujęciu czasownikowym

ROZPRAWY

Magdalena Pastuch

Czy warto uczyć cudzoziemców dawnej polszczyzny? O miejscach wspólnych historii języka i glottodydaktyki

Cristina Godun

Wczesne ślady glottodydaktyki polskiej w Rumunii: podręczniki Tadeusza Gostyńskiego

Grażyna Zarzycka

Spotkanie z Innym jako kluczowy element pedagogiki i edukacji międzykulturowej

Oksana Lozynska, Alla Kravchuk

Czy język polski jest trudny dla Ukraińców? (na podstawie ankietowania studentów i absolwentów polonistyki lwowskiej)

Anna Seretny

Leksyka międzyprzedmiotowa, czyli na tropach języka szkolnej edukacji

Lidija Tanuševska

Lingwakulturowy obraz Skopje przez pryzmat polskiego reportażu (praktyczny zarys do zajęć języka macedońskiego jako obcego)

Andrea F. De Carlo

Nauczanie języka polskiego jako obcego w formie MOOC. Projekt ALM@ – założenia dydaktyczne, wyzwania i możliwości

Anna Dąbrowska

Wyborny wybór tekstów

Katarzyna Kłosińska

Pierwiastek subiektywny w neografii

Tomasz Wicherkiewicz

(Potencjalna) Regionalna polityka językowa wobec języka wilamowskiego. Model mikrojęzyka w perspektywie europejskiej

Nicole Dołowy, Kamil Czaiński, Maciej Mętrak

Ślązacy w świetle badań nad żywotnością etnolingwistyczną wspólnot posługujących się językami kolateralnymi

Gerd Hentschel, Victoria Steinfeld-Lidzbarski, Jan Patrick Zeller

Jeszcze raz *Widza ta lampa* – obserwacje dotyczące morfologii fleksyjnej współczesnej śląszczyzny mówionej

Aldona Skudrzyk, Jacek Warchala

Jeszcze raz, co z tą śląszczyzną? Komunikat

Bernadeta Niesporek-Szamburska
Śląska czarownica i jej obrazowanie w kulturze, historii i języku

Agnieszka Tambor
Śląska półka filmowa

WSPOMNIENIA (TEKSTY NIERECENZOWANE)

Sung-Eun Choi (Estera Choj)
Gdy nie ma drogi – wytycza się ją samemu. Z okazji przejścia na emeryturę Profesor Jolanty Tambor

Li Yinan
Język, kultura, spotkanie. O Profesor Jolancie Tambor z perspektywy chińskiej polonistyki

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
ISSN 2353-9844

Contents

LANGUAGES, PEOPLE, COMMUNITIES: STUDIES AND ESSAYS IN HONOUR OF PROFESSOR JOLANTA TAMBOR

Anna Gawryś-Mazurkiewicz

Prescriptum: Between Language and the World: Jolanta Tambor's Scholarly Journey Told Through Verbs

ARTICLES

Magdalena Pastuch

Should We Teach Foreign Learners Earlier Stages of the Polish Language? On the Common Ground Between Historical Linguistics and Glottodidactics

Cristina Godun

Early Traces of Polish Language Teaching in Romania: The Textbooks of Tadeusz Gostyński

Grażyna Zarzycka

Encountering the Other as a Key Element of Intercultural Pedagogy and Education

Oksana Lozynska, Alla Kravchuk

Is Polish a Difficult Language for Ukrainians? (Based on a Survey of Students and Graduates of Polish Studies in Ukraine/Lviv)

Anna Seretny

Cross-Curricular Lexis, or on the Trail of the Language of School Education

Lidija Tanuševska

The Linguacultural Image of Skopje through the Lens of Polish Literary Reportage: A Practical Outline for Teaching Macedonian as a Foreign Language

Andrea F. De Carlo

Teaching Polish as a Foreign Language via MOOCs: The ALM@ Project – Pedagogical Objectives, Challenges, and Opportunities

Anna Dąbrowska

An Exquisite Selection of Texts

Katarzyna Kłosińska

The Subjective Element in Neography

Tomasz Wicherkiewicz

(Tentative) Regional Language Policy towards Wymysorys: A Microlanguage Model in the European Perspective

Nicole Dołowy, Kamil Czaiński, Maciej Mętrak

The Silesians in the Context of Research on the Ethnolinguistic Vitality of Communities Speaking Collateral Languages

Gerd Hentschel, Victoria Steinfeld-Lidzbarski, Jan Patrick Zeller

Once More *Widza ta lampa* – Observations on the Inflectional Morphology of Contemporary Spoken Silesian

Aldona Skudrzyk, Jacek Warchala

Once Again, What About this Silesian Speech? Initial Report

Contents

Bernadeta Niesporek-Szamburska
The Silesian Witch and Her Representation in Culture, History, and Language

Agnieszka Tambor
Silesian Film Shelf

PERSONAL RECOLLECTIONS (NON-PEER-REVIEWED TEXTS)

Sung-Eun Choi (Estera Choj)
When There Is No Path, One Must Create It Oneself: On the Occasion of Professor Jolanta Tambor's Retirement

Li Yinan
Language, Culture, and Encounter: Professor Jolanta Tambor from the Perspective of Polish Studies in China



Prof. dr hab. Jolanta Tambor
(fot. A. Tambor)

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.18
ISSN 2353-9844

Anna Gawryś-Mazurkiewicz
https://orcid.org/0000-0002-0348-1554
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Prescriptum
Między językiem a światem
Droga naukowa Jolanty Tambor w ujęciu czasownikowym

Prescriptum: Between Language and the World
Jolanta Tambor's Scholarly Journey Told Through Verbs

Abstract: The article examines the scholarly career of Jolanta Tambor, a linguist affiliated with the University of Silesia in Katowice, through a series of verbs defining the principal modes of her activity. Rather than offering a chronological inventory of positions and publications, it adopts a problem-centred biographical narrative that foregrounds the relationships between research, teaching, institution-building, and public engagement. The article discusses key areas of Tambor's scholarship: the language of Polish science fiction, phonetics and phonology, the teaching of Polish as a foreign language, the speech of Upper Silesians and their linguistic and ethnic awareness, and, subsequently, the status of Silesian. It also considers her contribution to the internationalisation of education. Particular attention is paid to her role in establishing and developing the School of Polish Language and Culture and the journal "Postscriptum Polonistyczne." The analysis demonstrates that Tambor's work is distinguished by relational agency: her ability to connect disciplines, academic communities, and people, and to translate linguistic reflection into educational, institutional, and public practice. Her scholarship also reveals a shift from describing linguistic systems towards participating in debates concerning the social recognition of languages, communities, and identities. The resulting scholarly biography presents her career as a coherent process of producing knowledge, building institutions, and creating conditions for dialogue among language, culture, and society.

Keywords: Jolanta Tambor, academic biography, teaching Polish as a foreign language, Upper Silesia

Abstrakt: Artykuł przedstawia drogę naukową Jolanty Tambor, językoznawczyni związanej z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach, ujmując ją poprzez czasowniki określające główne formy Jej aktywności. Zamiast chronologicznego zestawienia funkcji i publikacji zastosowano problemową narrację biograficzną, która eksponuje relacje między badaniami, dydaktyką, działalnością organizacyjną oraz zaangażowaniem społecznym. Omówiono kolejne obszary dorobku naukowego Tambor: badania nad językiem polskiej fantastyki naukowej, nad fonetyką i fonologią, glottodydaktyką polonistyczną, mową

Górnoślązaków oraz ich świadomością językową i etniczną, a następnie nad statusem śląszczyzny, a także Jej pracę na rzecz umiędzynarodowienia kształcenia. Szczególną uwagę poświęcono współtworzeniu Szkoły Języka i Kultury Polskiej oraz czasopisma „Postscriptum Polonistyczne". Z analizy wynika, że zasadniczą cechą działalności Tambor jest sprawczość relacyjna: zdolność łączenia dyscyplin, środowisk i ludzi oraz przekładania refleksji językoznawczej na praktykę edukacyjną, instytucjonalną i publiczną. Jej dorobek ukazuje zarazem przejście od opisu systemu językowego ku uczestnictwu w debatach o społecznym uznaniu języków, wspólnot i tożsamości. Tak skonstruowany biogram przedstawia przebieg Jej kariery jako spójny proces tworzenia wiedzy, instytucji i warunków dialogu między językiem, kulturą oraz społeczeństwem.

Słowa kluczowe: Jolanta Tambor, biografia naukowa, glottodydaktyka polonistyczna, Górny Śląsk

Łączyć

Pierwsza letnia szkoła języka, literatury i kultury polskiej Uniwersytetu Śląskiego została zorganizowana w sierpniu 1991 roku w Cieszynie. Piętnaście lat później Andrzej Porytko, ukraiński tłumacz i krytyk literacki, a wówczas uczestnik kursu języka polskiego, tak wspominał tamte czasy:

> Na sobotę, 24 sierpnia, w programie była zaplanowana wycieczka do Krakowa, a w ramach wycieczki – wizyta u Stanisława Lema. Chociaż radość z takiego wydarzenia była przygaszona niepewnością naszej sytuacji, byliśmy bardzo wdzięczni organizatorom, zwłaszcza pani Jolancie Tambor, jednej z dyrektorów Szkoły. Wiedzieliśmy, że pan Lem ostatnio rzadko udziela wywiadów, woląc nie „przelewać z pustego w próżne", lecz dla pani Jolanty, wielkiej wielbicielki *science fiction*, której doktorat[1] był poświęcony właśnie tej tematyce, zrobił wyjątek. Drugą przyczyną, jak dowiedzieliśmy się już od samego pisarza, była rzadka możliwość spotkania z wielonarodowym, lecz mówiącym po polsku audytorium (Porytko, 2006: 186).

[1] *Język polskiej prozy fantastyczno-naukowej* (Tambor, 1990). Zob. także: Tambor, 2022a; Tambor, Cudak, 2018; Tambor, Sztuka, 2021.

Do tego wspomnienia Jolanta Tambor w rozmowie opublikowanej w „Gazecie Uniwersyteckiej UŚ" dopowiedziała istotny ciąg dalszy. Lem przywitał słuchaczy kursu na progu swojego domu pytaniem, czy jest wśród nich ktoś z Ukrainy. Kiedy zgłosił się Porytko, pisarz powiedział mu, że wróci już do wolnego kraju – Ukraina bowiem właśnie ogłosiła niepodległość. Mikroczas jednego sierpniowego popołudnia zostaje w ten sposób powiązany z czasem historycznym: kurs językowy stał się przestrzenią osobistego doświadczenia jednego z wydarzeń procesu rozpadu Związku Radzieckiego. Spotkanie to wpłynęło również na ukraińską recepcję twórczości autora *Solaris* – Porytko uzyskał wtedy jego zgodę na przekład *Wysokiego Zamku* (Sztuka, 2021: 12).

Ta scena ma w biografii Jolanty Tambor znaczenie donioślejsze niż ciekawostka. Nie chodzi tylko o prostą kumulację różnych obszarów Jej późniejszej aktywności, lecz także o wyeksponowanie charakterystycznego dla Niej modelu sprawczości: relacyjnej, interdyscyplinarnej i instytucjonalnej. Ten *modus operandi* powraca w Jej karierze wielokrotnie: w łączeniu dyscyplin i ludzi, inicjowaniu dialogu oraz tworzeniu instytucjonalnych warunków, dzięki którym spotkania, takie jak tamto, przynoszą nieoczekiwane rezultaty naukowe, dydaktyczne czy translatorskie. Jako językoznawczyni Jolanta Tambor włącza literaturę w przedmiot swoich zainteresowań badawczych, wyniki badań i refleksję naukową przenosi do życia społecznego i praktyki glottodydaktycznej (zob. Tambor, oprac., 2010), a kurs językowy zamienia w przestrzeń spotkania ludzi, języków, instytucji i różnych praktyk twórczo-intelektualnych.

Nie znaczy to jednak, że w tym wspomnieniu zawiera się gotowy program późniejszej działalności Profesor Tambor. Takie myślenie byłoby uleganiem temu, co Pierre Bourdieu określał mianem „iluzji biograficznej": pokusie takiego porządkowania przeszłych zdarzeń, jakby od początku układały się w spójną, celową historię i nieuchronnie prowadziły do znanego nam zakończenia (Bourdieu, 1986: 69). Nie mamy tu bynajmniej do czynienia z teleologiczną fikcją. Zdolność łączenia dyscyplin, środowisk i ludzi jest faktem: ujawniała i ujawnia się do dziś na każdym etapie Jej działalności. Warto to wyraźnie nazwać również dlatego,

że lektura niniejszego numeru „Postscriptum Polonistycznego" może początkowo wywołać wrażenie niespójności i rozproszenia. Znajdziemy w nim bowiem rozprawy z zakresu językoznawstwa i glottodydaktyki, rozważania nad śląszczyzną i językami mniejszościowymi, studia dotyczące literatury, przekładu, filmu, edukacji multimedialnej i regionalnej, słowem – teksty odzwierciedlające rozległość zainteresowań Jubilatki oraz Jej dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego – dorobku, którym można by bez trudu obdzielić kilka karier akademickich.

Biogram naukowy wymaga starannej selekcji. Nie może być ani przepisanym życiorysem, ani katalogiem pełnionych funkcji, ani też listą artykułów, konferencji i otrzymanych odznaczeń. Anita Całek przekonuje, że o wyborze konkretnego zdarzenia powinny rozstrzygać jego rola i znaczenie, a nie miejsce w chronologii (Całek, 2013: 100). Niniejszy biogram jest podporządkowany podobnej zasadzie – opowieść biograficzna podąża za kolejnymi etapami drogi naukowej Profesor Jolanty Tambor, a jej konstrukcję wyznaczają czasowniki określające najważniejsze rodzaje Jej aktywności: łączyć, nazywać, systematyzować, budować, uczyć, doradzać, mieszkać, chwytać, które pozwalają zmapować trwałe lub powracające kierunki Jej pracy oraz związki między jej poszczególnymi obszarami. Nie są to etykiety, które zamykają lub podsumowują któryś z etapów tej drogi, odwrotnie – działania nakładają się na siebie, biegną spiralnie, zmieniają przedmiot. Przede wszystkim jednak ukazują przejście od tekstu do instytucji, od analizy form językowych do uczestnictwa w żywych sporach o ich społeczne uznanie.

Nazywać

Jolanta Tambor związała całą swoją drogę naukową z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach. Pracę na uczelni rozpoczęła w 1982 roku na Wydziale Filologicznym w Zakładzie Językoznawstwa Pragmatycznego Instytutu Języka Polskiego, Zakładzie Socjolingwistyki i Społecznych

Praktyk Komunikowania (od 2011 roku), Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego. Rozprawa doktorska, obroniona w 1988 roku, dotyczyła języka prozy fantastyczno-naukowej, a opublikowana na jej podstawie książka, wydana w roku 1990, należy do wczesnych polskich monograficznych ujęć literatury science fiction pod kątem lingwistycznym i genologicznym (Tambor, 1990).

Wybór tej problematyki nie był wówczas oczywisty. W owym czasie fantastyka naukowa pozostawała na marginesie refleksji akademickiej i nawet sam Stanisław Lem wciąż jeszcze czekał na potwierdzenie wyjścia z cienia fantastyczno-naukowej niszy w przestrzeń literatury bez zastrzeżeń uważanej za wysoką. Tambor interesowały m.in. znaki językowe wpływające na „specyfikę fantastyczno-naukowej odmiany prozy" oraz elementy językowe służące „budowaniu specyfiki świata przedstawionego fantastyki naukowej" (Tambor, 1990: 5). W centrum tak zarysowanych badań znalazły się zatem mechanizmy wytwarzania świata, który nie istnieje poza tekstem, a który poprzez język zostaje powołany do istnienia, oraz środki językowe pozwalające na jego uwiarygodnienie i upowszechnienie, takie jak: zapożyczenia, neosemantyzacja, neologizmy czy neofrazeologizmy. Lemowskie formacje słowotwórcze Tambor potraktowała nie jako ozdobnik czy dowcip, lecz jako intuicyjne rozpoznanie możliwości polszczyzny: „Skoro są astrolodzy, to oczywiste, że obserwowane na *Solaris* symetriady badać musieli symetriadolodzy, skoro wybudowano kosmodromy, to w świecie Lema powstają transgalaktodromy" (Sztuka, 2021: 13). Nadawanie nazw temu, co nieistniejące, jest możliwe dzięki mechanizmowi zachowującemu oczywiste dla czytelnika ślady dobrze znanej reguły.

Nie chodzi tu jednak wyłącznie o to, by nazwać przedmioty nieistniejące w rzeczywistości pozaliterackiej. W uniwersyteckim wywiadzie poświęconym twórczości Lema Tambor wyjaśniała: „Myślę, że przyjmował zasadę, iż nienazwane nie istnieje". Nazwa nie tylko odnosi się do uprzednio wymyślonego desygnatu, ale powołuje go do istnienia w granicach fikcji: wpisuje go w porządek świata przedstawionego; sprawia, że staje się rozpoznawalny zarówno dla bohaterów, jak i dla

czytelnika. Ujęcie to obejmuje coś więcej niż przypisanie językowi jego magicznej funkcji. Nazwa posiada poznawczą i społeczną moc. To, co otrzymuje nazwę, można zidentyfikować, analizować, poddać refleksji, uczynić przedmiotem nauczania, a czasem prawnie usankcjonować.

W tak zarysowanej perspektywie droga Jolanty Tambor od analizy języka fantastyki naukowej do innych odmian języka: feminatywów, neutratywów czy nazw wspólnot stanowi przedłużenie zainteresowania granicą pomiędzy tym, co utrwalone, a tym, co dopiero zyskuje formę. Współautorski *Inkluzywny narzędziownik stanowisk, funkcji i zawodów w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach* (2023) przenosi to zagadnienie na poziom codziennej praktyki instytucjonalnej. Zawiera zarówno „przykłady poprawnych pod względem językowym żeńskich form stanowisk, funkcji i zawodów występujących w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach", jak i wytyczne „w zakresie tworzenia form, które nie wskazują na płeć" (Biłas-Pleszak i in., 2023: 3).

Na przestrzeni lat zmienia się więc przedmiot zainteresowania, lecz stały pozostaje namysł nad językiem jako narzędziem społecznej komunikacji, jego funkcjonowaniem w określonych wspólnotach oraz procesami prowadzącymi do jego uznania.

Systematyzować

Napisany wspólnie z Danutą Ostaszewską, wydany w 2000 roku podręcznik akademicki *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, znany niemal każdemu adeptowi polonistyki, był wyrazem zainteresowań Jubilatki stanowiących kolejny filar Jej działalności naukowej. W 2007 roku uzupełniła podręcznik zbiorem ćwiczeń. Na szczególną uwagę zasługuje dobór materiału językowego, odsłaniający inne obszary dociekań badawczych – zadania bazują na utworach literackich, wypowiedziach obcokrajowców oraz tekstach reprezentujących regionalne odmiany polszczyzny.

Równolegle refleksja ta zyskiwała w działalności Tambor wymiar praktyczny, ujawniający się już na początku lat 90. w programie edukacyjnym *Głoski polskie* (1993), opracowanym przez zespół, którego kierownikiem był Romuald Cudak. Materiały przeznaczone dla odbiorcy cudzoziemskiego łączyły prezentacje sposobu artykulacji polskich głosek z ćwiczeniami. Przewodnik obejmował również palatogramy oraz materiał wizualny zarejestrowany na kasecie wideo. Fonetyka okazała się zatem punktem styku językoznawstwa i glottodydaktyki polonistycznej. Związek fonetyki z praktyką nauczania został poszerzony w kolejnej pozycji dydaktycznej, zatytułowanej *Śpiewająco po polsku* (2009), przygotowanej razem z Anną Majkiewicz, w której znane polskie piosenki wykorzystywane są jako teksty kultury, materiał leksykalno-gramatyczny, jak również podstawy ćwiczeń fonetycznych.

Do tej koncepcji Tambor powróciła przy publikacji *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego* (2012). Praca ta, przygotowana wraz z Marcinem Maciołkiem i nawiązująca tytułem do wcześniejszego projektu, łączy syntetyczny opis z wyraźnym ukierunkowaniem na konkretnego odbiorcę. Oboje, opierając się na bogatym doświadczeniu praktycznym, wiedzieli, że cudzoziemcy przyswajają system dźwiękowy polszczyzny inaczej niż Polacy – wymaga to od nich nie tylko usłyszenia różnic między dźwiękami oraz rozpoznania ich cech dystynktywnych, lecz także opanowania artykulacji samogłosek, czego rodzimi użytkownicy polszczyzny zwykle nie poddają świadomej refleksji. We *Wstępie* autorzy wyjaśniają:

> (…) sukces komunikacyjny (właściwe zrozumienie) to w znacznej mierze także kwestia poprawnej, starannej wymowy, a nie tylko – jak zwykło się na ogół twierdzić – prawidłowej budowy zdań, właściwej odmiany wyrazów czy doboru odpowiednich środków językowych (Maciołek, Tambor, 2012: 7).

W 2024 roku, znów w tandemie z Maciołkiem, Jubilatka wydała *Głoski śląskie. Z zagadnień fonetyki i fonologii współczesnego języka śląskiego*, tym razem poddając systematycznemu opisowi dźwięki śląszczyzny.

W tej części dorobku ujawnia się napięcie istotne dla całej działalności uczonej: między badaniem i opisem systemu językowego a zainteresowaniem jego użytkownikiem i praktyką mówienia.

Budować

Pierwsza edycja letniej szkoły języka, literatury i kultury polskiej UŚ, przygotowywana bez pewności co do powodzenia przedsięwzięcia, dała początek corocznemu kursowi językowemu, który w niektórych latach gromadził w sierpniu nawet 300 słuchaczy. Od samego początku nie jest to jednak zwykły kurs. Świadczą o tym nie tylko profesjonalnie zorganizowane zajęcia i bogata oferta kulturalna, lecz także spotkania jego uczestników z wybitnymi osobistościami, takimi jak: Stanisław Lem, Stanisław Barańczak, Czesław Miłosz, Josif Brodski, Ewa Lipska, Adam Michnik, i wieloma innymi szanowanymi przedstawicielami nauki i kultury (Tambor, Cudak, red., 2024: 28–30). Nie dziwi zatem, że już w 1993 roku letnia szkoła przeobraziła się w regularną jednostkę uniwersytecką. Początkowo zachowała dotychczasową nazwę, do momentu, aż przestała odpowiadać rozrastającej się działalności instytucji: „Nazwa »Letnia Szkoła« i dotychczasowy Statut zaczęły uwierać jak zbyt ciasny gorset i krępować" (Tambor, Cudak, red., 2024: 11). W 1996 roku przyjęła więc nazwę Szkoła Języka i Kultury Polskiej UŚ. Jolanta Tambor pozostaje z nią nierozerwalnie związana od początku jej działalności – najpierw jako jej współzałożycielka i wicedyrektorka u boku Romualda Cudaka, a od 2006 roku jako jej dyrektorka.

Lata 90. upływały więc pod znakiem nowych możliwości i budowania. Był to czas, w którym tandem Cudak–Tambor tworzył od podstaw instytucję cieszącą się do dziś uznaniem i uchodzącą za wiodący ośrodek glottodydaktyczny w całym kraju, a której zakres działalności znacznie przekroczył ramy typowe dla jednostek uniwersyteckich.

Ta część biogramu zmierza wyraźnie ku dziejom instytucji, nie jest to jednak dygresja: nie sposób bowiem oddzielić jej historii od biografii Jubilatki, która ją współtworzyła i przez kolejne dekady nadawała kształt jej działalności. Biografia Jolanty Tambor i biografia Szkoły Języka i Kultury Polskiej UŚ wzajemnie się przenikają. Nie oznacza to jednak, że Szkoła jest owocem wyłącznie Jej starań. Przeciwnie – szczególny rodzaj sprawczości badaczki ujawniał się właśnie w umiejętności pracy zespołowej: skupiania ludzi wokół wspólnych przedsięwzięć, budowania rozległej i trwałej sieci współpracy, podtrzymywania i rozszerzania tworzących się relacji, a wreszcie – kierowania jednostką opartą na tych zasadach. Nie bez powodu opowieść o początkach Szkoły przyjmuje postać wyliczenia osób, które przyczyniły się do jej tworzenia:

> Dzisiejsze profesorki i profesorzy: Aleksandra Janowska, Magdalena Pastuch, Danuta Ostaszewska, Adam Dziadek, Piotr Wilczek, Dariusz Rott, nieżyjący już Marek Pytasz, a także w Cieszynie – przyjaciele z Filii to między innymi osoby, którym Szkoła zawdzięcza łatwiejszy i udany start (Tambor, Cudak, red., 2024: 12).

Pamięć instytucji staje się tutaj pamięcią o ludziach, współpracy i przyjaźniach. Tambor utrwaliła ją wraz z Cudakiem w tekście *Historia i współczesność Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego (jak się zaczęło i jak trwa)*, otwierającym monografię *Nauczyć Polski i polskiego. Rzecz o dorobku i przyszłości Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego na jej 35-lecie* (2024).

Równolegle z życiem Szkoły Języka i Kultury Polskiej rozwijało się pismo „Postscriptum", założone w 1992 roku przez Romualda Cudaka i Jolantę Tambor, którzy przez lata kierowali redakcją jako redaktor naczelny i jego zastępczyni. Początkowo funkcjonowało ono jako biuletyn Szkoły, a „od drugiego już numeru (…) nabierało charakteru naukowego i – co tutaj ważne – międzynarodowego. Od początku było skierowane do międzynarodowego grona i przez międzynarodowe grono tworzone" (Tambor, 2022b: 3). Przeszło więc drogę od wydawnictwa

środowiskowego do recenzowanego (od 2008 roku) półrocznika „Postscriptum Polonistyczne. Pismo krajowych i zagranicznych polonistów". Gdy z końcem 2025 roku redaktorzy przekazywali jego prowadzenie swoim następczyniom, pozostawiali rozpoznawalny w środowisku tytuł, obecny w licznych bazach czasopism, w tym w bazie Scopus (Cudak, Tambor, 2025).

Działalność edytorska Tambor obejmuje również (współ)redakcję serii wydawniczych Uniwersytetu Śląskiego, takich jak: Biblioteka Interpretacji, Czytaj po polsku, Czytam po polsku oraz Kultura i język polski dla cudzoziemców, a także tomów wyrastających z namysłu nad metodyką nauczania, w tym kolejnych części cyklu *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*; należy wymienić również publikacje poświęcone kondycji polonistyki krajowej i zagranicznej – przede wszystkim składającą się z sześciu tomów *Polonistykę na początku XXI wieku. Diagnozy – koncepcje – perspektywy* (2018), której Tambor była współredaktorką naukową, jak również tom czwarty: *Pogranicza, mniejszości, regiony. Etnolingwistyka*[2]. Monumentalne dzieło stanowi pokłosie równie monumentalnego VI Światowego Kongresu Polonistów, który odbył się w Katowicach w dniach 22–25 czerwca 2016 roku i był bodaj największą

[2] Zob. także inne książki pod redakcją lub współredakcją Tambor: *Stanisław Barańczak: Pomyślane przepaście* (Katowice 1995); *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego* (Katowice 2001); *Gwara śląska – świadectwo kultury, narzędzie komunikacji. Teksty* (Katowice 2002); *Kultura polska. Silva rerum* (Katowice 2002); *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji* (Katowice–Lipsk 2006); *Sztuka czy/i/to rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, t. 1–3 (Katowice 2007–2013); *Europäische Sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen / Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego / Jazyková politika v Evropě a certifikace polštiny a češtiny* (Frankfurt am Main 2008); *Język jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich / Mova jak inozemna: problemy sertyfikacii za evropejs'kymy standartamy* (Lwów 2010); a także numery tematyczne: „Postscriptum" 2006, nr 51; 2007, nr 53; „Postscriptum Polonistyczne" 2008, nr 1 (1); 2009, nr 1 (3); 2025, nr 1 (35).

imprezą polonistyczną, jaką kiedykolwiek widział Uniwersytet Śląski. Jubilatka nie tylko współorganizowała to wydarzenie, ale – wypada to podkreślić – bez Jej pozycji środowiskowej powierzenie organizacji wydarzenia tej miary Uniwersytetowi Śląskiemu zapewne by nie nastąpiło.

Również na tym polu budowanie nie kończy się na powołaniu do życia pisma, redagowaniu kolejnych jego numerów czy opracowywaniu książek naukowych i dydaktycznych. Oznacza tworzenie przestrzeni wymiany myśli, wieloletnią troskę o jej rozwój oraz zapewnienie ciągłości instytucjonalnej. Czasopismo, serie wydawnicze i poszczególne tomy służą nie tylko pomnażaniu własnego dorobku, lecz także budowaniu trwałego zaplecza dla rozwoju dyscypliny.

Uczyć

Następne lata istnienia Szkoły upływały pod znakiem nauczania, przynosząc imponujące rozszerzenie jej oferty o kursy semestralne, przygotowawcze, studia podyplomowe, egzaminy certyfikatowe, kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego, lekcje pokazowe oraz programy mentoringowe. Pełnego katalogu przedsięwzięć nie sposób tu wymienić. Towarzyszyły im również inne aktywności: organizowanie licznych konferencji, opracowywanie podręczników i materiałów dydaktycznych, działalność wydawnicza, współpraca z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami polonistycznymi, a także rozwijanie badań nad glottodydaktyką polonistyczną oraz inicjatywy pomocowe. Nie jest to wyłącznie katalog dokonań Szkoły: znaczną część wymienionych przedsięwzięć Tambor inicjowała lub współinicjowała, a w realizację pozostałych bezpośrednio i aktywnie się angażowała.

Czasownik *uczyć* w pracy Jubilatki ma kilka dopełnień. Pierwszym, najbardziej oczywistym, jest dydaktyka akademicka. Wśród prowadzonych przedmiotów regularnie powracają trzy kręgi tematyczne: system i zróżnicowanie polszczyzny; język w relacji do społeczeństwa i kultury;

przedmioty łączące refleksję językoznawczą z praktyką glottodydaktyczną, związane z nauczaniem języka polskiego jako obcego.

Obraz ten dopełniają seminaria dyplomowe oraz opieka promotorska nad doktorantami. Od 2012 roku Tambor wypromowała 11 doktorów[3], w gronie których znajdują się pracownicy polskich uczelni, osoby współtworzące kierowane przez Nią zespoły oraz badacze zagraniczni.

Obok dydaktyki akademickiej najważniejszym dopełnieniem czasownika *uczyć* pozostaje nauczanie języka polskiego jako obcego. Działalność dydaktyczna Jolanty Tambor szybko zyskała wymiar międzynarodowy. Od 1993 roku prowadziła cykle wykładów gościnnych w licznych ośrodkach europejskich, azjatyckich i amerykańskich – od Wiednia, Berlina, Lipska, Sztokholmu czy Lwowa, przez Moskwę, Sofię, Skopje, po Pekin, Tokio, Seattle i Kurytybę. Na osobną uwagę zasługują dłuższe pobyty zagraniczne: badaczka prowadziła semestralne wykłady gościnne w Białoruskim Uniwersytecie Pedagogicznym w Mińsku (2000–2001), a następnie przebywała jako profesor wizytująca na University of Toronto (2003–2004) oraz University of Alberta w Edmonton (2009).

Międzynarodowy wymiar miały nie tylko własna działalność dydaktyczna Jubilatki, lecz także współorganizowane przez Nią od początku lat 90. warsztaty dla nauczycieli polonijnych, letnie kolegium polsko-austriackie, kursy adaptacyjne dla nauczycieli czy konferencje dotyczące wykorzystania multimediów w nauczaniu języków obcych. Warto w tym kontekście odnotować Jej udział w europejskich projektach Socrates-Lingua: polsko-francuskim *ModimNet* (2000–2001) poświęconym multimedialnemu nauczaniu polszczyzny, projekcie *Slavic Network* (2004–2006) oraz *Europodians* (2008–2009). Równie imponująca pozostaje lista ośrodków, w których wygłaszała referaty podczas konferencji naukowych.

[3] Wypromowani doktorzy to kolejno: Małgorzata Smereczniak, Marcin Maciołek, Mihaela-Claudia Florea-Hygen, Natalia Łukomska, Agnieszka Filipkowska, Anna Gałęziowska-Krzystolik, Patrycja Gardin, Artur Jabłoński, Akylai Abylkadyr Kyzy, Chang Il You, Gvantsa Przybyłowska.

Współpraca międzynarodowa nie jest dla Tambor dodatkiem do krajowej polonistyki. Jej wyjazdy i doświadczenia zdobywane na zagranicznych polonistykach wpłynęły na Jej metody pracy i pytania zadawane na innych obszarach działalności naukowej. Praktykę dydaktyczną wykorzystała w kształceniu nauczycieli. W latach 1999–2002 Tambor kierowała Podyplomowym Studium Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Kierownictwo przejęła następnie Jej wieloletnia współpracowniczka i wicedyrektor Szkoły – Aleksandra Achtelik[4]. Kolejne edycje studiów organizowano również poza Polską – m.in. w Budapeszcie, Berlinie, Dublinie, Kolonii, Lipsku, Lwowie, Mińsku i Rzymie. Tambor współorganizowała wszystkie edycje krajowe i zagraniczne, występując w nich również w roli wykładowczyni.

Doświadczenie w pracy w środowisku międzynarodowym znalazło swoje odzwierciedlenie w powierzanych Tambor funkcjach instytucjonalnych. Od 1998 roku jest wydziałową koordynatorką umów w ramach programu Socrates-Erasmus. W 2008 roku objęła funkcję pełnomocniczki dziekana ds. studentów zagranicznych, a od 2010 roku pełni funkcję pełnomocniczki rektora w tym obszarze. Aktywnie uczestniczy w kształtowaniu polityki Uniwersytetu Śląskiego w sprawach dotyczących tak obcokrajowców, jak i umiędzynarodowienia.

Kolejnym dopełnieniem czasownika *uczyć* jest region. Ten obszar działalności dydaktycznej łączy się z badaniami Tambor nad mową mieszkańców Górnego Śląska oraz regionalną świadomością językową i etniczną, które zaowocowały otwarciem w 2018 roku Podyplomowych Studiów z Wiedzy o Regionie, którymi od początku kieruje. Pojęcie regionu nie ogranicza się tu jednak do Śląska. Słuchacze poszerzają swoją wiedzę o Zagłębiu Dąbrowskim, Żywiecczyźnie czy innych obszarach, poznając je z perspektywy historycznej, kulturowej, językowej i społecznej. Od 2024 autorka *Języka polskiej prozy fantastyczno-naukowej*

[4] Dziś to aż trzy różne edycje studiów: Podyplomowe Studia Doskonalące JPJO, Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne JPJO, Podyplomowe Studia do Nauczania Drugiego Przedmiotu JPJO.

pełni też funkcję kierowniczki Podyplomowych Studiów ze znaczącym dopełnieniem: Region – Język i Kultura. Studia te koncentrują się na regionie śląskim, m.in. przygotowując nauczycieli do prowadzenia zajęć z języka śląskiego.

Uczenie w tym przypadku nie jest po prostu przekazywaniem wiedzy o swojej małej ojczyźnie – jej historii i kulturze – ale oznacza uwrażliwianie słuchaczy na złożoność identyfikacji mieszkańców oraz różnorodność regionalnych doświadczeń. Tej aktywności towarzyszy działalność popularyzatorska. Jolanta Tambor jest autorką i współautorką licznych publikacji dydaktycznych oraz pomocy naukowych, które służą upowszechnianiu wiedzy o śląskiej literaturze, kulturze i języku (zob. np. Tambor, Gęsina, oprac., 2024; Tambor, Tambor, 2024; Tambor, 2026).

Doradzać

Rozległe doświadczenie Jolanty Tambor na tak wielu polach sprawia, że jest regularnie zapraszana do udziału w pracach gremiów eksperckich oraz komisji i rad naukowych zajmujących się socjolingwistyką, kulturą języka i sytuacją polszczyzny poza granicami kraju[5]. Od 1998 roku uczestniczy w pracach ministerialnej komisji kwalifikującej kandydatów polskiego pochodzenia na studia w Polsce, działającej w wielu krajach Europy i Azji. Do roku 2023 pełniła funkcję wiceprezeski Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych, a od wielu lat jest

[5] Jolanta Tambor jest ponadto członkinią Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego i Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego; funkcję konsultacyjną pełni również jako członkini Rady Programowej kierunku *Srovnávací slovanská filologie* Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu oraz rad naukowych czasopism „Konteksty Kultury", „Socjolingwistyka" i „Slavica"; zasiadała także w Komitecie Honorowym konkursu „Być Polakiem".

członkinią Stowarzyszenia „Bristol" Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, w tym także jego władz, co pozwala Jej współkształtować relacje między polonistykami krajowymi i zagranicznymi. Tambor należy m.in. do Komisji Kultury Języka PAN, komisji działającej przy Międzynarodowym Komitecie Slawistów oraz Zespołu Języka Polskiego poza Granicami Kraju przy Radzie Języka Polskiego. Gremia te nie służą wyłącznie formułowaniu opinii, ale skupiają specjalistów potrafiących przekładać doświadczenia badawcze i edukacyjne na konkretne rozwiązania instytucjonalne.

Osobnym obszarem tej aktywności stała się certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego. Jolanta Tambor współorganizowała konferencje w Lipsku (2005 i 2006) oraz we Lwowie (2009) poświęcone temu zagadnieniu. W latach 2020–2024 była członkinią Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Udział w pracach tego gremium oraz w konferencjach dotyczących certyfikacji pozwalał Jej łączyć codzienną praktykę dydaktyczną ze standaryzacją o zasięgu ponaduczelnianym.

Skala działalności naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej Jolanty Tambor znalazła odzwierciedlenie w przyznanych Jej nagrodach. Do najważniejszych z nich należą: Medal Komisji Edukacji Narodowej, Srebrny i Złoty Krzyż Zasługi oraz Złota Odznaka „Zasłużony dla Uniwersytetu Śląskiego".

Mieszkać

Stanisław Lem w swoim *Solaris*, rozważając mechanizmy ludzkiego poznania wybiegające poza oswojoną przestrzeń zakorzenienia w relacji do niedostatecznego samopoznania, pisał: „Człowiek wyruszył na spotkanie innych światów, innych cywilizacji, nie poznawszy do końca własnych zakamarków, ślepych dróg, studni, zabarykadowanych, ciemnych drzwi" (Lem, 1986: 181). Słowa te podsuwają jedną z możliwych

perspektyw odczytania drogi naukowej Jolanty Tambor. Badaczka wyrusza najpierw ku światom akademicko bliskim: systemowi polszczyzny, jej fonetyce i fonologii oraz sposobom, w jakie posługują się nią rodzimi użytkownicy języka. Następnie kieruje uwagę ku światom pozornie odleglejszym, w których wielokulturowość, wielojęzyczność i spotkanie z innością stają się stopniowo coraz bardziej oswojone. Doświadczenie inności prowadzi jednak ku temu, co za Lemem można nazwać „poznawaniem własnych zakamarków". Taką przestrzenią staje się Górny Śląsk – „ojczyzna prywatna", jak określa go sama badaczka (Tambor, 2006: 9). Zainteresowanie regionem wytworzyło bodaj najdonioślejszy społecznie i najbardziej dyskutowany nurt Jej badań, który znalazł rozwinięcie w wydanej w 2006 roku monografii habilitacyjnej *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*. Zwrot ku temu, co najbliższe, wykracza poza sferę dociekań naukowych – ma bowiem głębokie źródła osobiste i pokoleniowe:

> Jestem przedstawicielką pokolenia poddanego silnej presji i naciskowi władz poprzedniego systemu, którym chodziło o wyparcie się przez mieszkańców Górnego Śląska ich związków z tą ziemią. Szczególnie wyraźnie nacisk zaznaczył się w stosunku do języka. Moje dzieciństwo upłynęło „pod znakiem" gwary, jednak młodość szkolna i studencka była naznaczona wstydem i poczuciem gorszości z uwagi na pochodzenie i niedostateczne, w moim ówczesnym przekonaniu, wyzbycie się śląskiego „piętna" w mowie. Z tych powodów dorosłość, w tym jej naukowa część, jest rodzajem ekspiacji (Tambor, 2006: 9).

Słowo *ekspiacja* nadaje badaniom nad językiem Górnoślązaków wymiar autobiograficzny i etyczny. Wybór ten stanowi sposób na dowartościowanie języka wcześniej naznaczonego wstydem i przywracanie mu rangi pełnoprawnego przedmiotu refleksji naukowej.

Swoje studia Jubilatka oparła na pochodzącym z lat 90. i pierwszej dekady XXI wieku obszernym materiale audiowizualnym (wywiadach i programach telewizyjnych), wynikach ankiet oraz źródłach pisanych

(książkach, artykułach, wywiadach). W monografii Tambor wyznaczyła trzy zasadnicze cele badawcze. Po pierwsze, zamierzała „opisać faktyczne procesy społeczne, kulturalne i polityczne oraz ich rezultaty na Górnym Śląsku, ze szczególnym uwzględnieniem stanu języka"; po drugie – „przedstawić stan świadomości użytkowników badanej regionalnej odmiany języka"; trzeci cel dotyczył natomiast „wzajemnych relacji między stanem faktycznym uzusu językowego a świadomością użytkowników" (Tambor, 2006: 9–10). Wydaje się, że bliskość przedmiotu badań mogłaby stanowić potencjalne metodologiczne obciążenie, jednak Tambor czyni je atutem. Pochodzenie etniczne, znajomość kodu i kontekstu społecznego przekształciła w zasób poznawczy, zwiększający dostęp do znaczeń właściwych tej wspólnocie (Kołodziejczyk, 20: 286). Podsumowanie analiz przyniosło jednak gorzką konstatację, umieszczającą gwarę Ślązaków w pozycji zagrożonej:

> Niska świadomość językowa Ślązaków, postępujący zanik wielu cech gwarowych (szczególnie o dużej wyrazistości) oraz zmniejszanie się liczby użytkowników gwary stwarzają groźbę nieodległego zniknięcia gwary przemysłowego Górnego Śląska z rejestru odmian polszczyzny (Tambor, 2006: 292).

Prace poświęcone śląszczyźnie miały również wymiar porównawczy i międzynarodowy. Niemieckojęzyczna monografia *Oberschlesien – Sprache und Identität* (2011) poszerzyła zasięg naukowego obiegu Jej badań. W tym samym roku wyniki Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku ujawniły skalę deklarowanej śląskiej tożsamości. Tambor została powołana na pełnomocniczkę wojewody śląskiego ds. mniejszości narodowych i etnicznych. Późniejszy bieg debat przyniósł ożywienie i zmianę perspektywy, a przedmiot naukowych dociekań zaczął zyskiwać wymiar społeczny i polityczny. W artykule *Status języka a wola ludu i kodyfikacja. Przypadek śląski* Tambor nie ograniczała się do opisu cech lektu śląskiego, lecz sformułowała nowe pytania, odpowiadające zmieniającym się realiom społecznym i językowym:

> Rodzi się zatem pytanie: czy w takiej sytuacji nie czas byłby na podniesienie statusu etnolektu śląskiego do rangi języka regionalnego? Czy wola tak wielkiej liczby użytkowników (ponad pół miliona, podczas gdy ponad 50% języków świata ma mniej niż 10000 użytkowników) nie jest warunkiem nie tylko koniecznym, lecz także wystarczającym do takiego aktu ustawowego? (Tambor, 2014: 44).

Z czasem Jej odpowiedź na te pytania staje się jednoznacznie twierdząca. Zmiana stanowiska środowiska językoznawczego wobec uznania śląskiego za język, której częścią jest także rewizja opinii Tambor, stanowi doniosły fakt w Jej biografii naukowej. Uczona podkreśla, że od czasu pierwszych badań zmienił się zarówno sam lekt, jak i jego kontekst społeczno-polityczny, m.in. powstały słowniki i elementarze, zaczęto również prowadzić lekcje i seminaria dotyczące śląskiej pisowni, którą wprowadzono do śląskiej Wikipedii (Tambor, 2014: 47).

W 2015 roku Jolanta Tambor otrzymała tytuł profesora nauk humanistycznych. Kolejne lata przyniosły dalszy rozwój śląskiego nurtu badań, tym razem w ramach dwóch projektów: „Niemiecko-polskie ogólnojęzykowe podobieństwa leksykalne we współczesnym śląskim etnolekcie mówionym", realizowanego w latach 2017–2019 we współpracy z Gerdem Hentschelem i Istvánem Feketem, którego rezultatem były m.in. monografia *Śląski lekt i jego użytkownicy* oraz *Słownik frekwencyjny niemieckich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym lekcie śląskim*[6]; drugi projekt to „Etnolekt śląski między językiem polskim a językiem niemieckim, między autochtonicznymi dialektami a polskim standardem", prowadzony w latach 2018–2023 pod kierownictwem Jubilatki. Badania obejmowały zagadnienia żywotności germanizmów, relacji śląszczyzny do polszczyzny oraz postaw jej użytkowników.

Równolegle Tambor wkładała wiele wysiłku w działania popularyzatorskie i edukacyjne związane z Górnym Śląskiem. Należą do nich m.in.: opracowanie podręcznika *Gŏdki, fandzołki i ôsprŏwki po ślōnsku* (2026),

[6] Zob. Hentschel, Fekete, Tambor, 2019; Hentschel, Tambor, Fekete, 2021, 2022.

cykl radiowy „Korki ze śląskiego", współautorstwo książki *Wielgŏ literatura w ślōnskich przekładach. Wypisy do szkolŏrek i szkolŏrzi* (2024) oraz wspomnianej wcześniej publikacji *Głoski śląskie*, kierowanie studiami podyplomowymi poświęconymi wiedzy o regionie, koordynowanie programu „Regionalna Edukacja na Śląsku"; wreszcie udział w podcastach, audycjach, wykładach i debatach publicznych, w tym w obradach Śląskiego Stołu w Teatrze Śląskim im. Stanisława Wyspiańskiego, czy organizacja, cieszących się niesłabnącym zainteresowaniem, edukatoriów regionalnych[7].

W latach 2023–2025 Jolanta Tambor pełniła funkcję wiceprzewodniczącej Rady Języka Śląskiego, a w styczniu 2026 roku objęła przewodnictwo tego gremium (Zimoch, 2026).

Chwytać

Jolanta Tambor obchodzi 45-lecie pracy zawodowej. Z okazji tego jubileuszu powstał niniejszy numer „Postscriptum Polonistycznego" – jako wyraz uznania dla Jej dorobku naukowego, dydaktycznego i organizacyjnego, a zarazem jako świadectwo trwałości i żywotności podejmowanych przez Nią działań. Redakcja życzy Profesor Tambor, by kolejne lata niosły ze sobą zarówno nowe przedsięwzięcia, jak i możliwość kontynuowania tych już rozpoczętych – we własnym rytmie i na własnych zasadach. Choć Jan Kochanowski pytał: „Dalej co będzie? Śrebrne w głowie nici", to przecież istotniejsza pozostaje druga część tej myśli: „A ja z tym trzymam, kto co w czas uchwyci" (Kochanowski, 1991: 109).

[7] Jolanta Tambor współorganizowała cykl edukatoriów regionalnych: katowickie, koszęcińskie, cieszyńskie, rudzkie i opolskie (2024) oraz kolejne edycje wydarzeń opolskiego, cieszyńskiego i katowickiego (2025).

Literatura

Biłas-Pleszak E. i in., 2023, *Inkluzywny narzędziownik stanowisk, funkcji i zawodów w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (słownik fleksyjno-słowotwórczy)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Bourdieu P., 1986, *L'illusion biographique*, „Actes de la recherche en sciences sociales", vol. 62–63, s. 69–72.

Całek A., 2013, *Biografia naukowa. Od koncepcji do narracji. Interdyscyplinarność, teorie i metody badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Cudak R., Tambor J., 2025, *Słowo od Redaktorów naczelnych*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 2 (36), s. 1–2, https://doi.org/10.31261/PS_P.2025.36.17.

Hentschel G., Fekete I., Tambor J., 2019, *Głos w sprawie aktualnego stanu użycia zapożyczeń niemieckich we współczesnym etnolekcie śląskim i postaw językowych jego użytkowników*, „Forum Lingwistyczne" 2019, nr 6, s. 17–42.

Hentschel G., Tambor J., Fekete I., 2021, *Frequenzwörterbuch deutscher Lehnwörter im Schlesischen der Gegenwart. Mit Kommentaren zur Etymologie / Słownik frekwencyjny niemieckich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym lekcie śląskim. Z komentarzami etymologicznymi*, BIS Verlag, Oldenburg, http://oops.uni-oldenburg.de/4788/.

Hentschel G., Tambor J., Fekete I., 2022, *Das Schlesische und seine Sprecher: Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w śląskim lekcie*, Peter Lang, Berlin etc., https://doi.org/doi:10.3726/b18745.

Kochanowski J., 1991, *Do gór i lasów*, w: J. Kochanowski, *Fraszki*, oprac. J. Pelc, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 107–109.

Kołodziejczyk M., 2010, *Jolanta Tambor, Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna, Katowice 2008*, [recenzja], „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza" nr 17 (37), s. 286–291.

Lem S., 1986, *Solaris. Niezwyciężony*, wyd. 3, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Maciołek M., Tambor J., 2012, *Głoski polskie. Przewodnik fonetyczny dla cudzoziemców i nauczycieli uczących języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Porytko A., 2006, *O końcu futurologii ze stanowiska futurologii*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 51, s. 186–190.

Sztuka M., 2021, *Nienazwane nie istnieje. Rozmowa z prof. Jolantą Tambor*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ" nr 5 (285), s. 12–14.

Tambor J., 1990, *Język polskiej prozy fantastyczno-naukowej*, Uniwersytet Śląski, Katowice.

Tambor J., 2006, *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Tambor J., 2014, *Status języka a wola ludu i kodyfikacja. Przypadek śląski*, „Forum Lingwistyczne" nr 1, s. 37–49.

Tambor J., 2022a, *„A któż by uczyć nas miał fantastycznej polszczyzny, jeśli nie Lem…"*, w: *Glottodydaktyka polonistyczna wczoraj, dziś, jutro. Między doświadczeniem a nowymi wyzwaniami*, red. S. Cygan, M. Marczewska, K. Ostrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce, s. 213–224.

Tambor J., 2022b, *Prescriptum. Polonistyka nie tylko po polsku*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2 (30), s. 1–6, https://doi.org/10.31261/PS_P.2022.30.14.

Tambor J., 2026, *Gŏdki, fandzołki i ôsprŏwki po ślōnsku. Suchōmy, czytōmy, gŏdōmy i szkryfōmy. Rozmówki śląskie z ćwiczeniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Tambor J., oprac., 2010, *Stanisław Lem: „Jak ocalał świat". „Maszyna Trurla". „Wyprawa pierwsza A, czyli Elektrybałt Trurla". Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla średnio zaawansowanych i zaawansowanych (poziom B1, B2, C1, C2)*, Czytaj po polsku, t. 7, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Tambor J., Cudak R., 2018, *Dlaczego fantastyka naukowa? Inspiracje twórczością Stanisława Lema dla nauczycieli języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane… Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. A. Guzy i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 185–198.

Tambor J., Cudak R., red., 2024, *Nauczyć Polski i polskiego. Rzecz o dorobku i przyszłości Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego na jej 35-lecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Tambor J., Gęsina T., oprac., 2024, *Gustaw Morcinek: „O tym, jak górnik Maślok kramarzył ze Skarbnikiem". „O Skarbniku, duchu kopalni". Z: Baśnie i legendy polskie. Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla początkujących*

(poziom A1/A2), Czytaj po polsku, t. 18, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Tambor J., Sztuka M., 2021, *Stanisław Lem. Fantasta, który nazywał swoje marzenia*, „No Limits", no. 1 (3), s. 6–9.

Tambor J., Tambor A., 2024, *Wielgŏ literatura w ślōnskich przekładach. Wypisy do szkolŏrek i szkolŏrzi*, Biblioteka Śląska, Katowice.

Zimoch D., 2026, *Prof. dr hab. Jolanta Tambor nową przewodniczącą Rady Języka Śląskiego*, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Śląskiego, 9.01.2026, https://us.edu.pl/wydzial/wh/2026/01/09/194462/ [dostęp: 12.09.2026].

ANNA GAWRYŚ-MAZURKIEWICZ – PhD, Institute of Literary Studies, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / dr, Instytut Literaturoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Literary scholar, Assistant Professor at the Institute of Literary Studies, University of Silesia in Katowice, and Editor-in-Chief of the biannual journal "Postscriptum Polonistyczne." Her research interests include genetic criticism, scholarly editing, contemporary biographical studies, memory studies, and autobiographical writing. She combines literary research with work in the field of teaching Polish as a foreign language. Her major publications include the monograph *Przeżywane, mówione, pisane. Wspomnienia Oli Watowej w świetle krytyki genetycznej* [Living, Speaking, Writing: Ola Watowa's Memories From a Genetic Criticism Perspective] (Katowice 2026); the article *„Kochana Joanno" – dziennik pisarski Oli Watowej*, ["Dear Joanna": Ola Watowa's Writer's Diary] ("Napis. Pismo poświęcone literaturze okolicznościowej i użytkowej" 2024, vol. 30); and the three-volume textbook *Lektura jest dobra na wszystko. Podręcznik do historii literatury polskiej dla cudzoziemców* [Reading Is the Best Remedy: A Textbook of the History of Polish Literature for Foreigners] (Katowice 2025–2026), co-authored with Tomasz Gęsina.

Literaturoznawczyni, adiunktka w Instytucie Literaturoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz redaktorka naczelna półrocznika „Postscriptum Polonistyczne". Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół krytyki genetycznej, edytorstwa, współczesnej biografistyki oraz problematyki pamięci i pisarstwa autobiograficznego. Badania literaturoznawcze łączy z działalnością

w zakresie glottodydaktyki polonistycznej. Do jej najważniejszych publikacji należą: monografia *Przeżywane, mówione, pisane. Wspomnienia Oli Watowej w świetle krytyki genetycznej* (Katowice 2026); artykuł *„Kochana Joanno" – dziennik pisarski Oli Watowej* („Napis. Pismo poświęcone literaturze okolicznościowej i użytkowej" 2024, seria XXX); trzytomowy podręcznik *Lektura jest dobra na wszystko. Podręcznik do historii literatury polskiej dla cudzoziemców* (Katowice 2025–2026), napisany wspólnie z Tomaszem Gęsiną.

E-mail: anna.gawrys@us.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
ISSN 2353-9844

Rozprawy

Articles

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.03
ISSN 2353-9844

Magdalena Pastuch
https://orcid.org/0000-0001-6960-7191
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Czy warto uczyć cudzoziemców dawnej polszczyzny? O miejscach wspólnych historii języka i glottodydaktyki

Should We Teach Foreign Learners Earlier Stages of the Polish Language? On the Common Ground Between Historical Linguistics and Glottodidactics

Abstract: The impulse for writing this article was the conviction that the history of the Polish language occupies far too little space in the teaching of Polish as a foreign language. The author argues that historical-linguistic explanations are indispensable in Polish-as-a-foreign-language courses, situating them on three levels traditionally distinguished in linguistics: the grammatical, the semantic, and the pragmatic. On the grammatical level, such explanations primarily serve to justify exceptions (e.g., the locative plural of nouns, or the conjugation of verbs according to the so-called *Polish conjugation* or irregular functions of affixes). On the semantic plane, references to linguistic history clarify, among other things, meaning differences in Latin loanwords (e.g., Polish *persona* vs English *person*). This becomes particularly important when building the metatextual layer of learners' lexical competence (e.g., *ewentualnie*, *faktycznie*), since the meanings of these Latin-derived items diverge considerably across languages. Historical references are also necessary when introducing idiomatic expressions that contain historical lexemes (e.g., *leje jak z cebra*, *płacić myto*). Historical-pragmatic explanations, in turn, facilitate understanding of developments in the Polish system of address forms and support the successful construction of everyday speech acts (e.g., APOLOGISING). The article concludes with practical guidelines for incorporating the history of the Polish language into glottodidactic practice.

Keywords: glottodidactics, historical-linguistic explanations, teaching Polish as a foreign language

Abstrakt: Impulsem do napisania artykułu było przekonanie, że historia języka polskiego zajmuje zbyt mało miejsca w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Autorka uzasadnia, dlaczego wyjaśnienia historycznojęzykowe są niezbędne w kursach jpjo, sytuując je na trzech wyróżnianych w językoznawstwie poziomach: gramatycznym, semantycznym i pragmatycznym. Objaśnienia gramatyczne służą przede wszystkim motywowaniu wyjątków (np. miejscownik rzeczownika

w liczbie mnogiej, odmiana czasowników według tzw. koniugacji polskiej czy nieregularne funkcje afiksów). Na płaszczyźnie semantycznej odwołania do historii pozwalają z kolei tłumaczyć m.in. różnice znaczeniowe w łacińskich zapożyczeniach (np. polskie *persona* vs angielskie *person*). Ma to istotną wagę, kiedy buduje się poziom metatekstowy zasobu leksykalnego (np. *ewentualnie*, *faktycznie*), ponieważ semantyka tych jednostek oparta na łacińskich rdzeniach bardzo różni się w poszczególnych językach. Odniesienia do historii języka niezbędne są również, kiedy wprowadza się związki frazeologiczne zawierające w swoim składzie historyzmy (np. *leje jak z cebra*, *płacić myto*). Historyczne objaśnienia pragmalingwistyczne ułatwiają natomiast m.in. zrozumienie przemian w polskim systemie adresatywnym czy fortunne budowanie codziennych aktów mowy (np. PRZEPRASZANIA). W zakończeniu artykułu pojawiają się praktyczne wskazówki, jak wykorzystywać wiedzę historycznojęzykową w glottodydaktyce.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, objaśnienia historycznojęzykowe, nauczanie jpjo

Przedsłowie[1]

U początków uporządkowanej w formę artykułu refleksji nad wspólną przestrzenią glottodydaktyki i historii języka był namysł nad tym, co łączy pracę naukową z pracą dydaktyczną. O tym, że obszarów zbieżnych jest wiele, nie trzeba nikogo przekonywać. W moim przypadku badania historycznojęzykowe, które prowadzę od wielu lat, w pewnym momencie przecięły się z praktyką nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo). Ta dwutorowość zainteresowań trwała długo, a właściwie nigdy się nie skończyła, bo ciągle w pracy dydaktycznej (już z polskimi studentami) wykorzystuję doświadczenie glottodydaktyczne.

W przedstawianym tekście chciałabym nie tylko odpowiedzieć na postawione w tytule pytanie, lecz także tę odpowiedź szeroko uzasadnić. Obecność dawnej polszczyzny w nauczaniu jpjo nie jest niczym nowym[2]; są materiały, które umożliwiają pracę z tekstem dawnym: opracowania historycznoliterackie i utwory dawne przygotowane

[1] Użycie słowa nacechowanego (*przedsłowie*) zamiast neutralnego (*wstęp*) uzasadnione jest historycznojęzykowym profilem artykułu.

[2] Ciekawym głosem na temat wspólnych obszarów historii języka i glottodydaktyki jako odrębnych dyscyplin naukowych jest artykuł Iwony Żuraszek-Ryś i Doroty Szagun *Historia języka polskiego a glottodydaktyka polonistyczna* (Żuraszek-Ryś, Szagun, 2025).

z myślą o cudzoziemcach, specjalne wydania utworów historycznych (seria Czytaj po polsku[3]; Mikoś, red., 1999; Lipińska, 2007; Gęsina i in., red., 2022; Gawryś-Mazurkiewicz, Gęsina, 2025) i objaśnienia gramatyczne (Maciołek, Tambor, 2020). Nie brakuje też prac, w których podejmuje się wątki historycznojęzykowe w kontekście glottodydaktycznym (Kwaśnicka-Janowicz, 2025) – opracowane są one z myślą głównie o nauczycielach jpjo oraz o tych uczących się, którzy zamierzają podjąć studia humanistyczne czy wręcz filologiczne. Przyjmuję inny punkt widzenia: chodzi mi o tych, którzy uczą się polszczyzny z różnych innych powodów, chcą się nią sprawnie posługiwać, przy czym nie zależy im na głębszym wnikaniu w naturę zjawisk językowych – zależy im, aby posiąść sprawność komunikacyjną, rozumieć polskie teksty współczesne i właściwie interpretować zachowania językowe Polaków. Pomijam zatem powody, które można określić jako „wiedzowe" – uczę się, żeby wiedzieć; postaram się oświetlić te, które są ściśle pragmatyczne – chcę nie tylko rozumieć te zachowania, ale też się ich nauczyć. W moim przekonaniu takie podejście również wymaga odwołań do dawnej polszczyzny. Na tytułowe pytanie odpowiadam zatem twierdząco, a w dalszej części tekstu przedstawię motywacje takiej odpowiedzi.

Zdecydowałam się przyjąć w swojej argumentacji metodę, która respektuje ustalenia językoznawcze sprzed ponad ośmiu dekad: mam na myśli pracę *Foundations of the Theory of Signs* (Morris, 1938), w której mówi się o badaniu znaków na trzech płaszczyznach: gramatycznej (syntaktyka), znaczeniowej (semantyka) i na płaszczyźnie użycia (pragmatyka). Temu podziałowi podporządkowałam swoje objaśnienia.

[3] Bardzo użyteczne materiały oferuje seria Czytaj po polsku, w ramach której przygotowano fragmenty blisko 20 ważnych dla polskiej literatury i kultury tekstów. Są one dostępne w wersji PDF lub audio, często towarzyszą im ćwiczenia. Pełna lista opracowań jest zamieszczona na stronie Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego: https://www.sjikp.us.edu.pl/pl/biblioteka-lektora/literatura-i-kultura/czytaj-po-polsku/ [dostęp: 8.05.2026].

Powód pierwszy – gramatyczny

Potrzebę historycznej wiedzy gramatycznej najłatwiej jest uzasadnić. Przeczę teraz temu, co pisałam wyżej o możliwości pomijania tradycyjnej wiedzy akademickiej w nauczaniu jpjo. Łatwo jednak to odstępstwo usprawiedliwić: zakładam, że historyczna płaszczyzna gramatyczna powinna być obecna w określonych momentach nauczania – tych, w których dostarcza ona dodatkowych objaśnień dla wyjątków, których źródłem są nieaktywne dziś procesy językowe[4]. Taki punkt widzenia przyjmują autorzy bardzo przydatnego opracowania pt. *Gramatyczne porządki i historyczne wyjątki. Polska gramatyka – reguły, tabele, zasady* (Maciołek, Tambor, 2020). Jest to studium poświęcone fleksji polskiej: rozdziały dotyczą kolejno rzeczownika (s. 8–22), przymiotnika (s. 23–29), liczebnika (s. 30–40) i czasownika (s. 43–72) i w każdym z nich wyjaśnienia historyczne grają znaczącą rolę. Pisze się tam np. o liczbie podwójnej i pozostałościach po niej, o prasłowiańskim podziale na deklinacje i jego konsekwencjach dla współczesnej polszczyzny czy o dawnej odmianie prostej i złożonej przymiotnika, co pozwala zrozumieć formy typu *wart*, *gotów*, *zdrów*. Ślady dawnych kategorii liczebnikowych (zespołowych, ułamkowych) również odsyłają do historii języka, która pomaga też w uporaniu się z ograniczeniami w używaniu liczebników zbiorowych. Także w obrębie współczesnej polskiej koniugacji sięga się do historii, tłumacząc kształtowanie się tzw. polskiej koniugacji (*-m*, *-sz*). Nawiązanie do tych procesów może być wykorzystane przy objaśnianiu błędnych form typu **rozumię*, **umię*. Dużą wartością tej pozycji jest materiał ilustracyjny – pochodzi on bowiem nie tylko z tekstów współczesnej polszczyzny, lecz także z tekstów historycznych, np. *Szachów* Jana Kochanowskiego i *Pana Tadeusza*

[4] Myślę tu np. o historycznym objaśnieniu końcówki miejscownika liczby mnogiej *-ech* w formach *na Węgrzech*, w *Niemczech*, która z synchronicznego punktu widzenia jest wyjątkiem.

Adama Mickiewicza. Niemała część przykładów to dawne formy zachowane w przysłowiach i piosenkach ludowych. Należy jednak podkreślić, że adresatem tej książki jest przede wszystkim nauczyciel jpjo. Autorzy oddają aktualny stan wiedzy językoznawczej, a w tych momentach, kiedy stosują uproszczenia, jasno to komunikują (np. s. 44). Z pewnością jednak wolumen ten przekonująco zaświadcza o potrzebie eksplikacji historycznojęzykowych.

Chciałabym też zwrócić uwagę na inny niż fleksyjny aspekt gramatyczny: myślę tu o słowotwórstwie, które choć nie jest tak systemowe i uporządkowane jak fleksja, to jednak przynależy również do płaszczyzny gramatycznej. Czy rozbudowany, podobnie jak w innych językach słowiańskich, polski system słowotwórczy wymaga objaśnień bądź uzupełnień historycznych? Z moich doświadczeń wynika, że tak. W trakcie kursów mówi się o regułach słowotwórczych, koncentrując się na regularnych funkcjach afiksów. Tymczasem w użyciu jest bardzo wiele derywatów, które nie są zgodne z tymi regułami, a ich postać wynika właśnie z uwarunkowań historycznych. Wyraźnym przykładem tego zjawiska mogą być formacje z afiksami, które we współczesnej polszczyźnie nie są już produktywne, co może utrudniać ich interpretację, np. *-oć* (*dobroć*) vs regularne dla abstraktów *-ość* (*miłość*). Zresztą zbudowana z użyciem tego samego sufiksu formacja *staroć* dobrze ilustruje proces semantycznego rozpodobnienia derywatów: w *Słowniku staropolskim* (Sstp) *staroć* znaczy ‘wiek podeszły, sędziwy albo dawność, odległość w czasie (…)’; podobnie *-ba* (*prośba*)[5] vs regularne dla nazw czynności *-enie*, *-anie*. Równie trudne do identyfikacji, a tym samym do poprawnego odczytania, mogą być formanty reprezentujące zanikłe czy zanikające kategorie słowotwórcze. Jedną z nich są nazwy żeńskie, w których sufiks niesie wartość ‘żona’ (np. *Puzynina*) lub ‘córka’ (*Kidawianka*). Są to formy rzadkie we współczesnej polszczyźnie, tym niemniej ze względów pragmatycznych ich objaśnienie jest potrzebne. Pisząc o konieczności

[5] Ten przykład pokazuje też dążność do regularności, o czym świadczy potencjalna, ale nienotowana w słownikach forma *proszenie*.

wykorzystania danych historycznych w nauczaniu słowotwórstwa, nie mam na myśli tłumaczenia pojedynczych przykładów, które uległy procesowi leksykalizacji i utraciły związek – semantyczny bądź formalny – ze swoją podstawą (np. *ołówek*, *żelazko*, *stolarz*, *styczeń*). Postuluję natomiast uwzględnianie wątków historycznych w nauczaniu systemu słowotwórczego.

Powód drugi – semantyczny

Płaszczyzna semantyczna odgrywa w nauczaniu jpjo chyba najważniejszą rolę. W porozumiewaniu się zależy nam przede wszystkim na przekazywaniu i odbiorze znaczeń, choć oczywiście nie można lekceważyć intencji i pragmatycznej fortunności komunikacji – będzie jeszcze o tym mowa. Semantyka nie ma charakteru systemowego, więc nie należy zakładać podporządkowania sposobu nauczania jednolitym kryteriom. Metodyka jpjo podejmuje te wątki szeroko i jest z czego czerpać wzory i inspiracje (np. Burzyńska, 2002; Nycz, Miodunka, Kunz, 2010, t. 2). Natomiast ja chciałabym zwrócić uwagę na tę przestrzeń, w której ustalenia semantyki historycznej wspomagają rozpoznawanie znaczeń.

Ciekawą z glottodydaktycznego punktu widzenia grupę leksykalną stanowią najdawniejsze zapożyczenia łacińskie obecne w wielu językach indoeuropejskich. Wydawać by się mogło, że ponieważ leksemy te oparte są na rdzeniach o stałym znaczeniu (bądź znaczeniach) w języku dawcy, to i znaczenie w językach biorcach będzie takie samo lub bardzo podobne. Tymczasem, jak pokazują badania (Pastuch, 2025a, 2025b), rdzenie łacińskie budują w języku biorcy (w tym przypadku jest to polszczyzna) swoją historię i ich znaczenie może dalece odbiegać od semantyki pierwowzoru. Rodzimym użytkownikom polszczyzny nie utrudnia to odszyfrowywania znaczeń, ale kiedy mamy do czynienia z rodzimym użytkownikiem innego języka, w którym jednostka oparta na tym rdzeniu łacińskim również funkcjonuje, sprawa zaczyna się

komplikować[6]. Należy wówczas przyjrzeć się danym z trzech języków: łaciny, języka rodzimego dla osoby uczącej się i języka polskiego. Wtedy dane historyczne, podawane tylko w niezbędnym zakresie, pozwolą uniknąć nieporozumień i zagrożeń wynikających ze zjawiska znanego jako „fałszywi przyjaciele tłumacza".

Interesującym przykładem takiej pułapki jest łacińska wieloznaczna *persona*, która w polszczyźnie utrwaliła się w znaczeniu 'osoba', ale w trakcie rozwoju zyskała znaczenia nacechowane, oznaczane w źródłach leksykograficznych jako *ironiczne* (USJP, 2003) bądź *książkowe* (WSJP PAN). Takiego nacechowania nie ma np. w języku angielskim, który często czynimy płaszczyzną odniesienia w procesie nauczania. Brak odesłania do historii tego wyrazu może skutkować niepoprawną interpretacją znaczenia. Inna sytuacja pojawia się w przypadku słowa *afekt*, obecnego w językach europejskich (< łac. *affectiô (adf-), ônis*), a które w polszczyźnie współczesnej w odmianie ogólnej również nie jest neutralne[7] – jedynie w profesjolekcie psychologicznym zachował się wyraźny związek z jednym ze znaczeń łacińskich: 'namiętność, nastrój, doznanie, wrażenie, stan duchowy, uczucie, usposobienie, stan fizyczny' (Brodka, Korpanty, red., 2003). Podobnie jest, jak podaje *Cambridge Dictionary*[8], w języku angielskim, do którego zwykle się odwołujemy, wprowadzając internacjonalizmy o proweniencji łacińskiej.

[6] W przyswajaniu łacińskich zapożyczeń duże znaczenie ma zjawisko interkomprehensji, polegające na rozumieniu języka obcego dzięki podobieństwu do języka już znanego (Żuraszek-Ryś, Szagun, 2025: 7). Odszyfrowywanie polskich znaczeń łacińskich zapożyczeń przebiega inaczej w przypadku natywnych użytkowników języków słowiańskich, a inaczej w przypadku natywnych użytkowników innych grup językowych (np. romańskich czy hermańskich).

[7] WSJP PAN wszystkie znaczenia opatruje kwalifikatorami: 1. książk. 'silne wzburzenie;' 2. przest. 'miłość'; 3. psych. 'w psychologii'.

[8] *Cambridge Dictionary*, https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english [dostęp: 4.05.2026].

Inna sytuacja, ale również wymagająca uwagi, ma miejsce, kiedy odnosimy się do wywodzących się z łaciny wyrazów synsemantycznych, tzw. funkcyjnych, niezwykle potrzebnych w zasobie leksykalnym osoby uczącej się – są one niezbędne w budowaniu spójności tekstu, a w wymiarze pragmatycznym służą do wyrażania postaw i ocen. Drogi semantycznego rozwoju wyrazów z tej grupy bywają mocno zawiłe, co oznacza, że trzeba się im przyglądać ze szczególną uwagą. Przykładami potwierdzającymi konieczność sięgania do wyjaśnień historycznych są latynizmy obecne w języku potocznym: *ewentualnie* i *aktualnie*, których wartość semantyczna jest zdecydowanie odmienna niż można by przypuszczać na podstawie ich anglojęzycznych odpowiedników[9]. Właśnie nawiązaniami historycznymi najlepiej byłoby tłumaczyć te rozbieżności – rzecz jasna, bez wchodzenia w szczegóły natury językoznawczej.

Kolejną grupą jednostek leksykalnych, która wymagałaby komentarzy historycznych, są szeroko rozumiane związki frazeologiczne, w których pojawiają się jednostki samodzielnie nieistniejące w polszczyźnie współczesnej. W polskiej literaturze lingwistycznej sporo jest prac objaśniających związki zawierające historyzmy bądź jednostki leksykalne notowane tylko w stałych połączeniach (np. Piela, 2018). Zresztą badania nad wielowyrazowymi jednostkami języka rozwijają się bardzo dynamicznie także w odniesieniu do polszczyzny współczesnej (Bogusławski, Danielewiczowa, 2005; Czerepowicka,

[9] Rezygnuję w tym miejscu z dokładnego przedstawienia zależności semantycznych między polskimi *ewentualnie* i *aktualnie* a ich angielskimi odpowiednikami *eventually* i *actually*. We wszystkich wyrazach, zarówno polskich, jak i angielskich, obecne są echa ich późnołacińskich (średniowiecznych) pierwowzorów *eventualis* (jest hasłem w słowniku łaciny średniowiecznej, https://elexicon.scriptores.pl/pl/lemma/eventualis [dostęp: 24.04.2026]) i *actualis* (nie występuje jako samodzielne hasło, ale jest notowane w innych artykułach hasłowych), lecz ścieżka do ukształtowania się znaczeń współczesnych była zupełnie odmienna.

2023)[10]. Ten typ jednostek jest istotny w kontekście glottodydaktycznym, ponieważ to właśnie język ogólny w swym rejestrze potocznym nasycony jest stałymi połączeniami o znaczeniu globalnym. Sondażowy podgląd wybranych frazeologizmów z archaizmami w korpusie monitorującym Monco[11] (Pęzik, 2020) pokazuje, że ciągle jest to zasób żywy, obecny w codziennym języku. Na przykład frazeologizm *postawić/stawiać kogoś pod pręgierzem* odnotowany został w tym korpusie 51 488 razy i, co istotniejsze, trendy z ostatniego roku[12] wskazują, że frekwencja utrzymuje się na w miarę stałym poziomie. Co ciekawe, źródła, w których on się pojawia, to popularne serwisy informacyjne, np. tvn24, onet.pl, naszemiasto.pl, interia.pl, czyli te platformy, do których cudzoziemiec zainteresowany wiedzą o współczesnej Polsce może sięgać. Podobnie jest z jednostką *ceber* (*leje jak z cebra*) – w tym przypadku Monco notuje 1276 wystąpień[13], czy *myto* (*nałożyć na kogoś myto*) – 5330 wystąpień. To tylko przykładowe dane, które potwierdzają konieczność wprowadzania do zasobu leksykalnego uczących się jpjo także wybranych historyzmów.

Powód trzeci – pragmatyczny

Podstawowym celem uczących się jpjo jest komunikacja, i to na nią należy położyć najsilniejszy nacisk w procesie kształcenia. Oczywiście

[10] Warto też zwrócić uwagę na międzynarodowe badania nad jednostkami wielowyrazowymi, które odbywają się w ramach projektu PARSEME: https://typo.uni-konstanz.de/parseme/ [dostęp: 24.04.2026].

[11] https://monco-pl.clarin-pl.eu/ [dostęp: 8.05.2026].

[12] Odnosi się to do okresu od 27 maja 2025 roku do 27 maja 2026 roku (https://monco-pl.clarin-pl.eu/ [dostęp: 27.05.2026]).

[13] Trzeba pamiętać, że w podawanych danych liczbowych mieszczą się też jednostkowe użycia tych historyzmów w funkcji nazw własnych.

uczymy komunikowania się w obrębie współczesnej polszczyzny. Czy zatem wiedza o uwarunkowanych historycznie zmianach w zachowaniach językowych, o dawnym sposobie językowego ukształtowania podstawowych aktów mowy (np. PROSZENIA, PRZEPRASZANIA, OBIECYWANIA, DZIĘKOWANIA) może pomóc w przyswajaniu norm współczesnych? Wydaje się, że tak – szczególnie jeśli chodzi o ten rodzaj zachowań językowych, który silnie osadzony jest w realiach społeczno-historycznych. Dobrym przykładem są tutaj formy polskie adresatywne, ulegające istotnym przemianom na przestrzeni dziejów polszczyzny. W książce Marka Łazińskiego pt. *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytularne i ich asymetria rodzajowo-płciowa* pojawia się znaczące zdanie:

> Obcokrajowcom polszczyzna wydaje się językiem przeładowanym tytułami nie tylko dlatego, że jest tych tytułów rzeczywiście wiele, ale też dlatego, że homonimiczna jednostka *pan / pani* występuje w każdej grzecznej wypowiedzi drugoosobowej jako zaimek (Łaziński, 2006: 48).

Aby oswoić uczących się jpjo z owym „przeładowaniem", konieczne jest wytłumaczenie homonimiczności formy *pan*: wskazanie, kiedy jest ona autosemantycznym rzeczownikiem, kiedy formą adresatywną, a kiedy zaimkiem. W tych objaśnieniach, które zawierać muszą komponent zarówno gramatyczny, jak i semantyczny, kluczową rolę odgrywać powinna jednak historyczna informacja pragmatyczna. Trzeba odwołać się do źródeł zaimkowego *pan/pani* i ukształtowania się składniowych wymagań tego zaimka: od 2. osoby niehonoryfikatywnej do form 3. osoby. W ślad za tym mogłyby pójść eksplikacje dotyczące nacechowanych użyć typu: *Nie wiesz pan, co gadasz*; *wiesz pan co*; *wiesz pan dlaczego*[14]. Naturalnym następstwem powinno być też tłumaczenie pragmatycznych różnic pomiędzy polską drugoosobową formą *ty* a angielską formą *you*, która przecież nie zawsze jest dobrym odpowiednikiem polskiej

[14] https://monco-pl.clarin-pl.eu/ [dostęp: 4.05.2026].

(zob. Łaziński, 2006: 57–61). I w tym przypadku musimy odwoływać się do historii – nie tylko języka polskiego.

Jak wiadomo, większość codziennych zachowań – tych powtarzalnych, rytualnych – można opisywać w kategoriach uniwersalnych i specyficznych jednocześnie. W każdym kręgu językowo-kulturowym wykształciły się mechanizmy i formuły językowe, które pozwalają „obsłużyć" podstawowe sytuacje komunikacyjne. W tym sensie można mówić o uniwersalności większości aktów mowy; natomiast zadaniem i celem osoby uczącej się języka obcego jest obudowanie uniwersaliów elementami specyficznymi dla tego języka. Częstokroć te elementy wynikają właśnie z tradycji językowej, systemu języka (np. rozbudowanej płaszczyzny morfologicznej – jak w przypadku polszczyzny) czy dziedzictwa kulturowo-społecznego. W tym kontekście odwoływanie się do historii języka wydaje się niezbędne. Szeroko opisywane w literaturze, nie tylko glottodydaktycznej (Marcjanik, 2007; Żurek, 2008), zasady grzeczności językowej są przecież głęboko osadzone w historii, co zasygnalizowałam wyżej w krótkim omówieniu formy *pan*. Także akty mowy ściśle związane z grzecznością, takie jak np. PRZEPRASZANIE[15], wymagają objaśnień historycznych. PRZEPRASZANIE realizuje się we współczesnej polszczyźnie głównie za pomocą czasownika performatywnego *przepraszać*, ale świadome uczestnictwo w polskiej kulturze zobowiązuje też do rozumienia i rozmyślnego stosowania czasownika *odpuścić*[16] w tym znaczeniu, tym bardziej, że we współczesnej polszczyźnie znaczenie 'przepraszać' zostało niejako przykryte przez potoczne 'zrezygnować z czegoś' (por. *Wiem, że jeśli raz sobie odpuszczę, to utonę w zaległościach, ale postanowiłam walczyć, skoro już tu jestem*; NKJP, za: WSJP PAN) (Przepiórkowski i in., red., 2012). Takie nakładanie się znaczeń może

[15] Interesujące porównanie współczesnego polskiego i japońskiego DZIĘKOWANIA i PRZEPRASZANIA przeprowadziła Yumeko Kawamoto (2018).

[16] Odwołuję się tutaj do tekstu *Modlitwy Pańskiej*, w której zwrot *odpuść nam nasze winy* jest właśnie PRZEPRASZANIEM. Oczywiście tekst *Ojcze nasz* traktuję w tym miejscu jako tekst kulturowy, nie religijny.

powodować nieporozumienia. Warto jest odwołać się do historycznego objaśnienia tego aktu mowy – pierwotnie chodziło w nim o wyrażenie prośby o zapomnienie popełnianych win (Cybulski, 2003: 152). Przywołanie staropolskich znaczeń rzadkiego dziś czasownika *baczyć*[17] pozwoli także zrozumieć, dlaczego przepraszając, prosimy o *wybaczenie*. Wprowadzanie historyczno-pragmatycznych i historyczno-semantycznych objaśnień zachowań językowych może przynieść dobre efekty.

Historyczne badania pragmalingwistyczne, a do takich należy przecież badanie realizacji konkretnych aktów mowy w dawnych tekstach, są obarczone sporym ryzykiem przede wszystkim ze względu na ograniczenia materiałowe. Przełamuje się je, analizując dawne teksty, które oddają bądź naśladują dawną mowę[18], a wyniki analiz (Cybulski, 2003; Pastuch, Mitrenga, Wąsińska, 2024b; Pawłowska, 2014) są interesujące także w kontekście glottodydaktycznym. Artykuł opisujący sposoby wyrażania dezaprobaty w XIX-wiecznych tekstach dialogicznych (Pastuch, Przyklenk, 2023) przynosi konstatacje, które można z jednej strony potraktować jako konkretne wskazówki, jak uczyć wyrażania dezaprobaty, z drugiej zaś jako prezentację trwałości strukturalnej określonych mechanizmów językowych. Główną zaletą wprowadzania do nauczania jpjo dawnych tekstów ilustrujących wybrane akty mowy jest przede wszystkim zaznajamianie studentów z wzorcami polskiej rozmowy potocznej, pokazywanie im, że do wyrażenia danych intencji można używać środków niebezpośrednich, często zaczerpniętych z sąsiednich aktów mowy. W przypadku DEZAPROBATY są to powtórzenia, np.

[17] https://spjs.ijppan.pl/haslo/index/149 [dostęp: 22.05.2026].

[18] W diachronicznych badaniach pragmalingwistycznych za podstawę analiz uznaje się tzw. *speech-related texts*, do których zalicza się zarówno mowę zapisaną (np. protokoły sądowe, protokoły sejmowe, zeznania i relacje świadków), jak i mowę konstruowaną (np. dramat, partie dialogowe w prozie, podręczniki do nauki języka i rozmówki) (Culpeper, Kytö, 2000: 176).

> Pawłowa: Powiedział: czy ona myśli, że ja o c z u w g ł o w i e nie mam?
> Eulalja: O c z u w g ł o w i e!

czy związki frazeologiczne, np.

> Stachówski: Ach, skąd kompromis?
> Relski: D o l i c h a, nie macie już nikogo więcej?[19]

Niejako przy okazji warto podjąć wątek obecnych od dawna w polszczyźnie kulturowych ograniczeń w wyrażaniu dezaprobaty i spróbować odpowiedzieć na pytanie, co jest przyczyną poszukiwania „sposobów zastępczych", aby ją wyrazić.

Praca z materiałem językowym ilustrującym akty mowy w dawnej i współczesnej polszczyźnie ma zatem jeszcze jeden wymierny, pozytywny efekt: pozwala zwrócić uwagę na dynamikę przemian polskich zachowań językowych, która ma podłoże społeczno-kulturowe. Tak sprofilowane zajęcia wykraczają zdecydowanie poza tzw. lektoraty i realizują ideę nauczania zintegrowanego.

Jak uczyć dawnej polszczyzny – zamiast posłowia

Zgodnie z początkową deklaracją starałam się przedstawić te punkty w nauczaniu jpjo, które wymagają, w moim przekonaniu, wyjaśnień historycznych czy po prostu odwołań do historii języka polskiego. Naturalną konsekwencją tych rozważań powinna być propozycja konkretnych rozwiązań metodycznych. To byłby już temat na tekst o innym charakterze. Ograniczę się zatem do podania kilku pomysłów, które potrzebują rozwinięcia i doprecyzowania.

[19] Przykłady pochodzą z Korpusu Tekstów Dawnych: https://korteda.clarin-pl.eu/ [dostęp: 8.05.2026] (Pastuch, Mitrenga, Wąsińska, 2024a).

Trzeba przede wszystkim pamiętać, że rozległość wyjaśnień historycznych należy skorelować z poziomem, na którym nauczamy. To nauczyciel decyduje, czy przywołanie faktów historycznojęzykowych pomoże czy, wręcz przeciwnie, utrudni przyswojenie danego materiału i zachowań komunikacyjnych. Ilustracją materiałową nie powinny być, jak sądzę, teksty literackie, które częstokroć podporządkowane są dawnym konwencjom literackim, których nie ma potrzeby objaśniać. Lepsze będą w tym przypadku teksty użytkowe lub ich fragmenty. Myślę tu o ogłoszeniach, wzorach korespondencji, rozmówkach, listach (np. ich formuły początkowe i końcowe), poradnikach, horoskopach, przepisach kulinarnych itp. W tego typu dziełach mamy do czynienia z językiem autentycznym, niestylizowanym, oddającym stan języka w danej epoce[20].

Dobrym ćwiczeniem mogłoby być „tłumaczenie" wybranych wyimków takich tekstów na współczesną polszczyznę. To zadanie zwróciłoby uwagę na elementy trwałe i zmienne oraz prowokowałoby do zadawania pytań o przyczyny owej trwałości bądź zmienności, niezależnie od tego, czy mają one swoje źródło w przemianach gramatycznych, semantycznych lub pragmatycznych języka, czy są zewnętrznojęzykowe. Należy dodać, że wyjaśnienia posiłkujące się ustaleniami pragmatyki historycznej powinny nie tylko być ilustrowane aktami „pozytywnymi" (DZIĘKOWANIE, CHWALENIE, KOMPLEMENTOWANIE itp.), lecz także sięgać do tych, które uczą wyrażania emocji i postaw negatywnych (np. OBRAŻANIE, DEZAPROBATA, NARZEKANIE itp.). Oczywiste jest, że komentarze historyczne w nauczaniu jpjo nie powinny dominować – pełnią one jedynie funkcję niezbędnego dopełnienia, które może wspomagać proces uczenia się. Podobnie bezdyskusyjna jest konieczność łączenia wyjaśnień odnoszących się do wskazanych płaszczyzn języka. Nie da się przecież oddzielić gramatyki od semantyki czy semantyki od pragmatyki. Język należy traktować jako kontinuum.

[20] Źródłem takich tekstów może być np. dwutomowy *Wybór tekstów. Z dziejów języka polskiego* (Cybulski, red., 2015).

W przedstawionym artykule nie prezentuję wyników badań językoznawczych, a jedynie się do nich odwołuję, starając się pokazać, jak można ustalenia historycznojęzykowe wykorzystać w praktyce glottodydaktycznej.

Literatura

Bogusławski A., Danielewiczowa M., 2005, *Verba Polona abscondita. Sonda słownikowa III*, Elma Books, Warszawa.

Brodka D., Korpanty J., red., 2003, *Słownik łacińsko-polski*, t. 1, *A–H*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.

Burzyńska A., 2002, *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy… O glottodydaktycznych aspektach relacji „język a kultura" w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Culpeper J., Kytö M., 2000, *Data in Historical Pragmatics: Spoken Interaction (Re)Cast as Writing*, „Journal of Historical Pragmatics", vol. 1 (2), s. 175–199. https://doi.org/10.1075/jhp.1.2.03cul.

Cybulski M., 2003, *Obyczaje językowe dawnych Polaków. Formuły werbalne w dobie średniopolskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Cybulski M., red., 2015, *Wybór tekstów z dziejów języka polskiego*, t. 2, *Od połowy XIX w.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Czerepowicka M., 2023, *Wielowyrazowe jednostki leksykalne w polszczyźnie. Studium leksykograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn.

Gawryś-Mazurkiewicz A., Gęsina T., 2025, *Lektura jest dobra na wszystko. Podręcznik do historii literatury polskiej dla cudzoziemców*, t. 1, *Średniowiecze, renesans, barok, oświecenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, https://doi.org/10.31261/PS.246.

Gęsina T. i in., red., 2022, *Na wyrywki. 100 cytatów z polskiej poezji i dramatu, które powinien znać także cudzoziemiec*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Kawamoto Y., 2018, *Grzeczność językowa w polszczyźnie – akty przepraszania i podziękowania w porównaniu z językiem japońskim*, „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia", r. 2018/2019, s. 455–463.

Kwaśnicka-Janowicz A., 2025, *Archiwizowanie dziedzictwa językowego – w poszukiwaniu własnej tożsamości*, „Postscriptum Polonistyczne", t. 35 (1), s. 1–14, https://doi.org/10.31261/PS_P.2025.35.18.

Lipińska E., 2007, *Lektury podręczne. Antologia tekstów satyrycznych dla cudzoziemców, którzy dobrze znają język polski: poziom zaawansowany C2*, Universitas, Kraków.

Łaziński M., 2006, *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytularne i ich asymetria rodzajowo-płciowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Maciołek M., Tambor J., 2020, *Gramatyczne porządki i historyczne wyjątki. Polska gramatyka – reguły, tabele, zasady*, Gnome – Wydawnictwa Naukowe i Artystyczne, Katowice.

Marcjanik M., 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Mikoś M.J., red., 1999, *Literatura polska od średniowiecza do końca XVIII wieku. Antologia w języku polskim i angielskim*, Constans, Warszawa.

Morris Ch.W., 1938, *Foundations of the Theory of Signs*, University of Chicago Press, Chicago, Illinois.

Nycz R., Miodunka W., Kunz T., 2010, *Polonistyka bez granic*, t. 1, 2, Universitas, Kraków.

Pastuch M., 2025a, *Dzieje pojęcia a historia gniazda słowotwórczego – preliminaria (na przykładzie pojęcia DEMOKRACJA)*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza", t. 32 (1), s. 163–177, https://doi.org/10.14746/pspsj.2025.32.1.10.

Pastuch M., 2025b, *Gniazda słowotwórcze dawnych zapożyczeń łacińskich w języku polskim*, w: *Деривациона гнезда у словенским језицима: Системност творбене продуктивности = Derivational Nests in Slavic Languages: Systematicity of Word Formation Productivity*, red. Р. Драгићевић, Савез славистичких друштава Србије, Beograd, s. 141–161, https://doi.org/10.18485/ssds_mks17_dg.2025.ch7.

Pastuch M., Mitrenga B., Wąsińska K., 2024a, *Anotacja socjolingwistyczna w Korpusie dawnych polskich tekstów dramatycznych (1772–1939)*, „LingVaria", t. 19 (1(37)), s. 151–170, https://doi.org/10.12797/LV.19.2024.37.10.

Pastuch M., Mitrenga B., Wąsińska K., 2024b, *Przerywnik leksykalny w historyczno-językowych badaniach socjopragmatycznych (na materiale Korpusu dawnych polskich tekstów dramatycznych (1772–1939))*, „Język Polski", r. 104 (1), s. 93–110, https://doi.org/10.31286/JP.00488.

Pastuch M., Przyklenk J., 2023, *„O! ba! Jeszcze czego!", czyli o wybranych sposobach wyrażania dezaprobaty w XIX-wiecznych tekstach dialogowych*, w: *Polonistyka światowa. Archiwa i współczesność*, t. 3, *Glottodydaktyka i językoznawstwo*, Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster", Wrocław, s. 175–190.

Pawłowska A., 2014, *Formuły werbalne polskiej etykiety językowej od połowy XVIII do lat sześćdziesiątych XIX wieku. Analiza socjolingwistyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Pęzik P., 2020, *Budowa i zastosowania korpusu monitorującego MoncoPL*, „Forum Lingwistyczne", nr 7, s. 133–150, https://doi.org/10.31261/FL.2020.07.11.

Piela A., 2018, *Słownik frazeologizmów z archaizmami. Pamiątki przeszłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Przepiórkowski A. i in., red., 2012, *Narodowy korpus języka polskiego. Praca zbiorowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Sstp – Urbańczyk S., red., 2002, *Słownik staropolski*, Instytyt Języka Polskiego PAN, Kraków.

USJP – Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

WSJP PAN – Żmigrodzki P., red., 2018, *Wielki słownik języka polskiego PAN. Geneza, koncepcja, zasady opracowania*, Instytut Języka Polskiego PAN, Kraków [online: wsjp.pl].

Żuraszek-Ryś I., Szagun D., 2025, *Historia języka polskiego a glottodydaktyka polonistyczna*, „Forum Lingwistyczne", t. 13 (1), s. 1–11, http://doi.org/10.31261/FL.2025.13.1.05.

Żurek A., 2008, *Grzeczność językowa w polszczyźnie cudzoziemców. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask.

Netografia

https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english [dostęp: 4.05.2026].
https://elexicon.scriptores.pl/pl/lemma/eventualis [dostęp: 24.04.2026].
https://korteda.clarin-pl.eu/ [dostęp: 8.05.2026].
https://monco-pl.clarin-pl.eu/ [dostęp: 8.05.2026].
https://spjs.ijppan.pl/haslo/index/149 [dostęp: 22.05.2026].
https://typo.uni-konstanz.de/parseme/ [dostęp: 24.04.2026].
https://www.sjikp.us.edu.pl/pl/biblioteka-lektora/literatura-i-kultura/czytaj-po-polsku/ [8.05.2026].

MAGDALENA PASTUCH – Professor, Institute of Linguistics, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Her research focuses on historical linguistics, encompassing historical word formation, historical semantics and historical pragmatics. She is the author of three monographs: *Zmiany semantyczne i strukturalne czasowników odrzeczownikowych w polszczyźnie* [Semantic and Structural Changes in Polish Denominal Verbs] (Katowice 2000); *Ukryte dziedzictwo. Ślady dawnej leksyki w słownictwie dawnej polszczyzny* [Hidden Heritage: Traces of Old Lexicon in the Lexis of Contemporary Polish] (Katowice 2008); and *Polskie wyrażenia o funkcji dopowiedzeniowej – historia i współczesność* [Polish Expressions with a Polar Answer Function: The History and the Present] (Katowice 2020). Her work explores how concepts emerge and change over time. Her interests also include the processes of lexicalization, grammaticalization and pragmaticalization, considered in relation to both the language system and language use. She is a co-author of the textbook *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących* [Good Morning: A Polish Language Textbook for Beginners], which has appeared in multiple editions.

Magdalena Pastuch zajmuje się historią języka – począwszy od słowotwórstwa historycznego po semantykę i pragmatykę historyczną. Jest autorką trzech

monografii: *Zmiany semantyczne i strukturalne czasowników odrzeczownikowych w polszczyźnie* (Katowice 2000); *Ukryte dziedzictwo. Ślady dawnej leksyki w słownictwie dawnej polszczyzny* (Katowice 2008); *Polskie wyrażenia o funkcji dopowiedzeniowej – historia i współczesność* (Katowice 2020). Prowadzi badania nad kształtowaniem się i zmiennością pojęć. Interesują ją procesy leksykalizacji, gramatykalizacji oraz pragmatykalizacji, które odnoszą się zarówno do systemu języka, jak i do płaszczyzny użycia. Jest współautorką wielokrotnie wydawanego podręcznika pt. *Dzień dobry. Podręcznik do nauki języka polskiego dla początkujących*.

E-mail: magdalena.pastuch@us.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.02
ISSN 2353-9844

Cristina Godun
https://orcid.org/0000-0002-0018-4511
Uniwersytet Bukareszteński
Bukareszt, Rumunia

Wczesne ślady glottodydaktyki polskiej w Rumunii: podręczniki Tadeusza Gostyńskiego

Early Traces of Polish Language Teaching in Romania: The Textbooks of Tadeusz Gostyński

Abstract: This article examines two works of Tadeusz Gostyński – *Podręcznik do nauki języka polskiego* and *Gramatyka języka polskiego* (1939) – among the earliest documented materials for teaching Polish as a foreign language in Romania. Produced during a period of intense Polish-Romanian cultural relations and the rise of Slavic studies in Bucharest, these textbooks addressed the lack of suitable resources for Romanian learners. The paper outlines the historical and institutional context of Polish language instruction in Romania and analyses the structure, pedagogical principles, and limitations of Gostyński's works, marked by a minimalistic design, strong reliance on the lecturer's mediation, and the absence of phonetic and cultural components. The publication of the *Podręcznik do nauki języka polskiego* in September 1939 is interpreted as a symbolic gesture of cultural affirmation and an early form of cultural diplomacy. Despite their shortcomings, Gostyński's textbooks represent an important milestone in the history of Polish studies in Romania and provide valuable insight into the didactic practices of the late 1930s.

Keywords: Polish didactics in Romania, Polish language textbooks, cultural diplomacy, Tadeusz Gostyński

Abstrakt: Artykuł prezentuje analizę dwóch prac Tadeusza Gostyńskiego: *Podręcznika do nauki języka polskiego* oraz *Gramatyki języka polskiego* (1939), stanowiących jedne z najwcześniejszych świadectw glottodydaktyki polskiej w Rumunii. Publikacje te, powstałe w okresie intensywnych kontaktów polsko-rumuńskich i dynamicznego rozwoju slawistyki bukareszteńskiej, miały wypełnić lukę w zasobach dydaktycznych dostępnych rumuńskim studentom. Celem niniejszego tekstu jest ukazanie genezy tych materiałów oraz ich miejsca w historii nauczania polszczyzny w Rumunii. Przedstawiono kontekst akademicki i historyczny funkcjonowania lektoratu języka polskiego na Uniwersytecie Bukareszteńskim, a następnie omówiono strukturę, założenia dydaktyczne i ograniczenia opracowań Gostyńskiego. Zastosowano analizę opisową i kontekstualną, uwzględniając warstwę językową, dydaktyczną oraz historyczno-instytucjonalny charakter podręczników. Szczególną uwagę zwrócono na ich minimalizm, zależność od pracy lektora, brak komponentu fonetycznego i kulturowego oraz schematyczną konstrukcję tekstów. Wskazano również na symboliczny wymiar wydania *Podręcznika do nauki języka polskiego* we wrześniu 1939 roku, interpretując to jako akt kulturowej afirmacji i element wczesnej

dyplomacji kulturalnej. Mimo licznych uproszczeń dzieła Gostyńskiego stanowią ważny etap w dziejach polonistyki rumuńskiej i dokumentują realia dydaktyczne końca lat 30. XX wieku.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polska w Rumunii, podręcznik do nauki języka polskiego, dyplomacja kulturalna, Tadeusz Gostyński

Wstęp

W historii nauczania języka polskiego jako obcego w Rumunii szczególne miejsce zajmują dwa opracowania Tadeusza Gostyńskiego, który był lektorem Uniwersytetu Bukareszteńskiego: *Podręcznik do nauki języka polskiego* i towarzysząca mu *Gramatyka języka polskiego*[1], oba wydane w 1939 roku przez oficynę Bucovina. Powstały one w okresie intensyfikacji kontaktów polsko-rumuńskich oraz rosnącego zainteresowania językiem polskim w środowisku akademickim Bukaresztu, jako odpowiedź na wyraźny brak prac dydaktycznych dostosowanych do potrzeb rumuńskich studentów.

Podręczniki Gostyńskiego należą do najwcześniejszych inicjatyw systematycznego przygotowywania materiałów do nauki polszczyzny dla odbiorcy rumuńskiego i, pomimo zauważalnych niedoskonałości, stanowią prekursorskie opracowania w dziejach glottodydaktyki polskiej w Rumunii. Ich analiza pozwala odtworzyć realia dydaktyczne końca lat 30. oraz lepiej zrozumieć proces kształtowania się polonistyki rumuńskiej tuż przed wybuchem II wojny światowej. Niniejszy artykuł podejmuje próbę omówienia kontekstu powstania, struktury, założeń merytorycznych oraz znaczenia tych publikacji dla historii nauczania języka polskiego w Rumunii.

[1] Wydana jako osobna publikacja *Gramatyka języka polskiego* jest w istocie niezmienionym rozdziałem drugim *Podręcznika do nauki języka polskiego*, dlatego analiza w niniejszym artykule skupia się przede wszystkim na podręczniku.

Kontekst historyczny i instytucjonalny glottodydaktyki polskiej w Rumunii

Mimo że systematyczne nauczanie polszczyzny w Rumunii rozpoczęło się dopiero w latach 30. XX wieku, jego początki sięgają końca XIX wieku, kiedy wybitny rumuński slawista Ioan Bogdan, po studiach w Wiedniu i Krakowie, wprowadził w roku akademickim 1892/1893 pierwszy kurs praktyczny języka polskiego na Uniwersytecie Bukareszteńskim (Jeglinschi, 1982: 101–103). Jego działalność, oparta na gruntownej znajomości polskich źródeł, pokazała, że polszczyzna stanowiła niezbędne narzędzie dla badaczy historii rumuńskiej, a zapewniony tym samym dostęp do archiwów i dawnych kronik otwierał nowe perspektywy interpretacyjne.

W pierwszych dekadach XX wieku ideę tę podjął i rozwinął rumuński historyk Nicolae Iorga[2], który nie tylko podkreślał znaczenie języka polskiego dla rumuńskiej historiografii, lecz także aktywnie promował kontakty kulturalne między oboma narodami. Jego „uniwersytet ludowy" w Vălenii de Munte stał się miejscem regularnych spotkań uczonych polskich i rumuńskich. Od 1924 roku uczestniczyli w nich m.in. Stefan Glixelli[3],

[2] Nicolae Iorga – rumuński history, mediewista, eseista i polityk, jedna z najwybitniejszych postaci życia intelektualnego Rumunii w pierwszej połowie XX wieku. Autor ponad tysiąca prac naukowych, profesor Uniwersytetu Bukareszteńskiego, premier Rumunii (1931–1932) oraz założyciel Uniwersytetu Ludowego w Vălenii de Munte, który stał się ważnym ośrodkiem dialogu międzynarodowego. Iorga odegrał kluczową rolę w rozwijaniu kontaktów rumuńsko-polskich, podkreślając znaczenie polskiej kultury i historii dla rumuńskiej humanistyki oraz zapraszając polskich uczonych do udziału w kursach letnich w Vălenii de Munte.

[3] Stefan Glixelli – polski romanista i slawista, pierwszy lektor języka polskiego w Rumunii, związany z Uniwersytetem Bukareszteńskim. W latach 1924–1938 aktywnie uczestniczył w kursach letnich Iorgi w Vălenii de Munte, gdzie prowadził wykłady z literatury i kultury polskiej. Autor *Manualul de limbă polonă* (1934), pierwszego

Emil Biedrzycki[4] czy Irena Kosmowska[5], prezentując wykłady z zakresu literatury i historii Polski. Atmosfera intelektualna na „uniwersytecie ludowym" sprzyjała dialogowi międzykulturowemu, który odegrał istotną rolę w kształtowaniu rumuńskiej recepcji kultury polskiej.

W tym samym czasie w Bukareszcie zaczęły powstawać instytucje, które miały zapewnić trwałe ramy dla nauczania języka polskiego[6]. W 1928 roku w Instytucie Studiów Południowo-Wschodnich, kierowanym przez Iorgę, wprowadzono kursy praktyczne tego języka, które jako pierwszy realizował historyk Gheorghe Duzinchevici. Z kolei w 1933 roku, w ramach Katedry Języków Słowiańskich Uniwersytetu Bukareszteńskiego, utworzono pierwszy oficjalny lektorat języka polskiego. Początkowo prowadził go Józef Mikołajewski, a od 1934 roku funkcję tę objął profesor Stefan Glixelli – romanista, literaturoznawca i wybitny popularyzator kultury rumuńskiej

podręcznika do nauki polszczyzny dla Rumunów, oraz *Scurtă istorie a literaturii polone* (przeł. N.I. Herescu, Editura Datina Românească, Vălenii de Munte 1925).

[4] Emil Biedrzycki – polski historyk i publicysta, uczestnik życia kulturalnego w Rumunii w okresie międzywojennym. Występował jako prelegent na kursach letnich Iorgi, prezentując wykłady z historii Polski i zagadnień dotyczących Europy Środkowo-Wschodniej. Wspierał rozwój kontaktów polsko-rumuńskich w sferze akademickiej.

[5] Irena Kosmowska – polska działaczka społeczna, pedagog i publicystka, jedna z czołowych postaci ruchu ludowego. Po 1926 roku przebywała na emigracji w Rumunii, gdzie brała udział w kursach letnich Iorgi, prowadząc wykłady z zakresu kultury, historii i problematyki społecznej Polski. Ważna propagatorka dialogu polsko-rumuńskiego.

[6] Instytut Kultury Polskiej w Bukareszcie, otwarty 23 listopada 1937 roku, był pierwszą tego typu instytucją na świecie. Jego powstanie, poprzedzające utworzenie podobnych placówek w innych krajach, podkreśla wyjątkową intensywność relacji polsko-rumuńskich w okresie międzywojennym. Fakt, że Polska zdecydowała się zainaugurować swoją obecność kulturalną właśnie w Rumunii, świadczy o szczególnej randze, jaką nadawano temu partnerstwu.

w Polsce, który po przymusowym wyjeździe z kraju znalazł schronienie w Rumunii. Jego działalność dydaktyczna, publikacje oraz liczne wystąpienia przyczyniły się do wzrostu zainteresowania polszczyzną wśród studentów rumuńskich, a wydany w 1938 roku *Podręcznik do nauki języka polskiego* był pierwszą tego typu pracą w Rumunii.

Kulminacją wysiłków na rzecz zbliżenia kulturalnego między Polską a Rumunią było otwarcie 23 listopada 1937 roku Instytutu Kultury Polskiej w Bukareszcie. Kierownictwo powierzono Glixellemu, który nadał instytucji charakter dynamicznego centrum życia kulturalnego: organizowano wykłady, wystawy, prezentacje literackie i kursy językowe, przyciągając szerokie grono odbiorców. Instytut stał się naturalnym wsparciem dla lektoratu polonistycznego i ważnym elementem rumuńsko-polskiego dialogu intelektualnego.

Po powrocie Glixellego do Polski w 1938 roku jego miejsce w lektoracie zajął Tadeusz Gostyński, doktor nauk humanistycznych, związany wcześniej z Instytutem Studiów Południowo-Wschodnich, gdzie prowadził m.in. zajęcia z języka polskiego. Postanowił kontynuować działalność Glixellego i podjął się opracowania dwóch publikacji: *Podręcznika do nauki języka polskiego* (PdNJP) oraz *Gramatyki języka polskiego* (GJP), które zostały wydane w 1939 roku.

Gostyński, choć z wykształcenia i praktyki zawodowej był przede wszystkim historykiem i archiwistą, odegrał istotną rolę w podtrzymaniu polskiej obecności akademickiej w Bukareszcie po odejściu Glixellego. Brak formalnego przygotowania filologicznego i glottodydaktycznego pozwala lepiej zrozumieć charakter jego PdNJP: podręcznik ten jest dziełem uczonego humanisty, a nie specjalisty od nauczania języka polskiego jako obcego.

Struktura i założenia dydaktyczne podręczników Tadeusza Gostyńskigo

PdNJP jest drugą próbą opracowania materiałów dydaktycznych do nauki języka polskiego dla odbiorcy rumuńskiego. Jego struktura oraz dobór i sposób prezentacji treści odzwierciedlają zarówno ograniczenia epoki, jak i ambicję autora, by stworzyć narzędzie praktyczne, proste i możliwie przystępne dla ówczesnego odbiorcy. Jednocześnie publikacja ta nosi wyraźne piętno dramatycznego momentu historycznego, w którym się ukazała – września 1939 roku – co nadaje jej dodatkowy, symboliczny wymiar. Przed słowem wstępnym Gostyński pisze:

> Niniejszą skromną pracę dedykuję wszystkim, którzy działają na rzecz zbliżenia kulturalnego między Polską a Rumunią, z nadzieją, że ułatwi im realizację tego szlachetnego celu. Bogata kultura polska potrafiła przetrwać wszystkie ciężkie doświadczenia, jakie spotykały państwo polskie na przestrzeni wieków. Dlatego wierzę, że również obecne, trudne okoliczności nie powstrzymają tych, którzy cenią nasze dziedzictwo, przed dalszym jego badaniem i pielęgnowaniem (T. Gostyński, Bukareszt, 18 września 1939) (Gostyński, 1939b: 3).

Ten krótki komentarz metaliteracki – dodany, jak się wydaje, w ostatniej chwili, zaledwie kilkanaście dni po agresji Niemiec na Polskę i dzień po wkroczeniu Armii Czerwonej na ziemie wschodnie, czyli w momencie, kiedy państwo polskie przestawało istnieć jako byt polityczny – nadaje podręcznikowi wymiar wykraczający poza dydaktykę. Jest to gest kulturowej afirmacji, świadectwo wiary w trwałość polskiej tradycji oraz apel o solidarność rumuńsko-polską w obliczu katastrofy politycznej. Z perspektywy współczesnych badań nad dyplomacją publiczną można w tej inicjatywie dostrzec elementy działań, które dziś określilibyśmy mianem *soft power* lub wczesnych praktyk dyplomacji kultury. To przykład przedsięwzięcia, które, zapewne w sposób niezamierzony,

wpisuje się w logikę nowoczesnych strategii wykorzystujących język, edukację i kulturę jako nośniki pamięci, tożsamości i symbolicznej obecności poza krajem.

Pomimo tego, że w latach 30. XX wieku nie istniały jeszcze teorie opisujące kulturę jako narzędzie wpływu międzynarodowego, praktyka, zwłaszcza w kontekście rumuńsko-polskim, wyprzedzała refleksję teoretyczną. Podręcznik Gostyńskiego, skierowany do rumuńskich studentów i osadzony w atmosferze solidarności między oboma narodami, pełnił funkcję symbolicznego mostu kulturowego, wzmacniając obecność polszczyzny i polskiej kultury w przestrzeni akademickiej Rumunii. W tym sensie można go interpretować jako narzędzie budowania wizerunku Polski poprzez kulturę, a zarazem jako akt podtrzymywania ciągłości kulturowej narodu pozbawionego wówczas państwowości.

Podręcznik otwiera krótki wstęp, w którym autor precyzyjnie określa zakres i ambicje swojej pracy. Zaznacza, że jego celem jest przekazanie „najistotniejszych zagadnień" (Gostyński, 1939b: 4), absolutnego minimum leksykalnego i podstawowych struktur, które mają pomóc początkującemu odbiorcy w stawianiu pierwszych kroków w nauce polszczyzny. Jednocześnie zapowiada, że kwestie bardziej złożone – gramatyka, zagadnienia językoznawcze, a także elementy kultury i literatury – zostaną omówione dopiero w drugim tomie, przeznaczonym dla studentów drugiego kursu, na poziomie średnio zaawansowanym. Co więcej, autor deklaruje, że „w miarę możliwości" świadomie unika „terminów gramatycznych" oraz rozbudowanych objaśnień teoretycznych (Gostyński, 1939b: 4). Ta decyzja metodologiczna ma daleko idące konsekwencje dla struktury i zawartości podręcznika.

W rezultacie PdNJP zawiera schematyczne wprowadzenie do gramatyki, ograniczone do prezentacji alfabetu, kilku uwag o wymowie oraz krótkiej informacji na temat akcentu paroksytonicznego (Gostyński, 1939b: 68–117). Na tym kończy się przedstawienie zagadnień fonetycznych. Gostyński nie rozwija opisu systemu głoskowego, nie omawia wartości artykulacyjnych spółgłosek i samogłosek, nie wspomina o ubezdźwięcznieniu spółgłosek w określonych kontekstach fonetycznych,

a kwestie intonacji pozostają całkowicie pominięte. W efekcie część fonetyczna pełni jedynie funkcję symbolicznego wprowadzenia, podczas gdy zasadniczy ciężar opracowania przesunięty jest na morfologię i elementarne struktury fleksyjne. Wobec tak zarysowanej konstrukcji podręcznika szczególnego znaczenia nabiera zalecenie autora, by uczący się „czytali na głos teksty lekcji w celu przyswojenia możliwie poprawnej wymowy poprzez słuch" (Gostyński, 1939b: 4). Taka wskazówka, przy braku systematycznych narzędzi fonetycznych, potwierdza, że Gostyński zakładał aktywną rolę lektora w procesie nauczania.

Struktura lekcji jest jednolita: każda jednostka obejmuje zwięzły tekst opisowy, zestaw pytań kontrolnych oraz listę słówek z tłumaczeniem na język rumuński. Teksty mają charakter wyraźnie utylitarny – nie są atrakcyjne stylistycznie ani narracyjnie, służą wyłącznie prezentacji słownictwa. W *Lekcji I* czytamy: „To jest klasa. To jest ściana. To jest sufit. To jest podłoga" (Gostyński, 1939b: 5); w *Lekcji II*: „Ja zdejmuję kapelusz. Ja zdejmuję rękawiczki. Ja zdejmuję palto" (Gostyński, 1939b: 7) – są to sekwencje zdań prostych, pozbawionych kontekstu komunikacyjnego, dialogowego czy pragmatycznego. Materiały lekcyjne nie pełnią funkcji motywacyjnej ani kulturowej. Ich zadaniem jest jedynie zaprezentowanie określonego słownictwa i elementarnych struktur składniowych. Teksty zostały skonstruowane nie po to, by zaciekawić uczącego się, lecz po to, by spełnić konkretny cel dydaktyczny: dostarczyć materiału do ćwiczeń ustnych prowadzonych przez lektora.

Tematy lekcji dobrano zgodnie z klasycznym schematem podręczników pierwszej połowy XX wieku: od rzeczywistości najbliższej uczącemu się (klasa, ubrania, części ciała), przez przestrzeń codzienną (miasto, dom, mieszkanie, praca), usługi (bank, poczta, sklep, restauracja, hotel, fryzjer, lekarz), aż po zagadnienia bardziej opisowe i abstrakcyjne (pory roku, prace rolnicze, rodzina, zajęcia dnia codziennego). PdNJP obejmuje łącznie 35 lekcji, co odpowiada założeniu autora, że materiał ma wystarczyć na rok nauki na poziomie elementarnym. Jednak objętość i złożoność poszczególnych jednostek są nierównomierne: pierwsze lekcje są bardzo krótkie i oparte na prostym wyliczeniu,

podczas gdy opisy pór roku (*Lekcje VII–X*) są znacznie dłuższe i bogatsze leksykalnie.

Stopniowanie trudności wprowadzanych struktur oraz progresja materiału leksykalnego są raczej intuicyjne, a nie konsekwentnie realizowane w kolejnych lekcjach. W warstwie leksykalnej podręcznik przechodzi od słownictwa konkretnego do bardziej abstrakcyjnego, natomiast w warstwie składniowej można odnieść wrażenie, że podobna gradacja praktycznie nie występuje. Nawet w późniejszych lekcjach zdania pozostają nadal bardzo proste, parataktyczne, pozbawione konstrukcji złożonych. Brak dialogów, określonych kontekstów językowych (przedstawianie się, zapraszanie, wyrażanie opinii/prośby/zgody/sprzeciwu/odmowy, przeprosiny itp.) oraz sytuacji komunikacyjnych (rozmowa telefoniczna, rozmowa o zainteresowaniach czy choćby o pogodzie, pytanie o drogę itp.) sprawiają, że PdNJP nie realizuje funkcji operacyjnej ani samokształceniowej podręcznika jpjo. Pomimo tego, że w opracowaniu pojawiają się tematy, które w założeniu mogłyby stać się sytuacjami komunikacyjnymi (kolacja w restauracji, wizyta lekarza w domu chorego, pobyt w hotelu), ich potencjał nie został wykorzystany. Sceny te mają formę prostych wyliczeń lub krótkich narracji – np. w lekcji o restauracji autor ogranicza się do wymienienia tego, co jedzą poszczególne osoby, zamiast przedstawić dialog między kelnerem a klientami, a wizyta lekarza przybiera kształt opisu, nie zaś interakcji z chorym. W efekcie nawet tematy o istotnych walorach dydaktycznych nie realizują funkcji komunikacyjnych w dzisiejszym rozumieniu.

Po materiale lekcyjnym Gostyński umieszcza zwięzłe, niemal szkicowe kompendium gramatyczne ujęte w 25 krótkich jednostek. Autor skupia się przede wszystkim na morfologii: omawia krótko rodzaj i deklinacje rzeczownika, 4 koniugacje czasownika, tryb oznajmujący i aspekt (skondensowany w jednym, bardzo skrótowym zdaniu), a także klasyfikację zaimków (osobowe, wskazujące, dzierżawcze, względne, pytajne i nieokreślone). Kolejne lekcje poświęcone są liczebnikom (głównym, porządkowym i ułamkowym – w praktyce sprowadza się to do ich prostego wyliczenia) oraz przymiotnikowi i przysłówkowi wraz ze stopniowaniem.

Całość ma charakter syntetycznego przeglądu kategorii gramatycznych, pozbawionego komentarza teoretycznego i przykładów użycia.

Jak zauważa Bernadeta Niesporek-Szamburska, współczesny podręcznik jpjo powinien realizować trzy zasadnicze komponenty strukturalne: informacyjny, organizujący oraz orientacyjny (Niesporek-Szamburska, 2013). W podręczniku Gostyńskiego obecny jest jedynie komponent informacyjny, i to w formie skrajnie zredukowanej; brak natomiast komponentów organizującego (ćwiczeń, zadań, progresji składniowej) oraz orientacyjnego (wyraźnej struktury lekcji, hierarchizacji treści). Z perspektywy współczesnej glottodydaktyki oznacza to, że PdNJP nie spełnia podstawowych kryteriów strukturalnych podręcznika jpjo, co dodatkowo uwypukla jego pionierski, lecz metodologicznie ograniczony charakter.

Warto również zauważyć, że teksty lekcyjne są kulturowo neutralne i w pewnym sensie mają charakter ponadczasowy. Omawiane w nich czynności – prace domowe, aktywności rodzinne, codzienne zajęcia – należą do repertuaru doświadczeń, które równie dobrze mogłyby dotyczyć życia sprzed 100 lat, jak i współczesności; zmienia się jedynie sposób ich wykonywania, nie sama struktura. Opisy pór roku, prac rolniczych czy życia rodzinnego mogłyby odnosić się do dowolnego kraju Europy Środkowej. Ten ahistoryczny, uniwersalizujący styl narracji oraz fakt, że podręcznik nie wprowadza uczącego się w polską kulturę, historię ani realia społeczne, dodatkowo osłabiają jego potencjał realioznawczy.

Co więcej, świat przedstawiony w lekcjach osadzony jest jednoznacznie nie w polskiej, lecz w rumuńskiej rzeczywistości i zbudowany wokół modelowej, tradycyjnej, zamożnej rodziny: ojciec – Ion – dyrektor fabryki i głowa rodziny; matka – Elena – gospodyni, odpowiedzialna za dzieci i prowadzenie domu; dwoje dzieci (uczennica i student) oraz służąca. Role społeczne są tu wyraźnie zarysowane i odpowiadają typowemu dla epoki porządkowi patriarchalnemu. W jednej z lekcji Elena „nakrywa stół serwetką. Kładzie serwetki, widelce, noże, łyżeczki i talerze. Podaje cukier (…)", podczas gdy „służąca przynosi szklankę herbaty

dla Iona" (Gostyński, 1939b: 29) – mężczyzny i zarazem osoby o najwyższym statusie społecznym w rodzinie.

Bohaterowie podręcznika żyją więc w Rumunii; spędzają wakacje w sposób typowy dla rumuńskiej klasy średniej lat 30.: zimą jeżdżą na narty w góry, latem odpoczywają nad morzem, mają dom letniskowy na wsi, a ich jedynym doświadczeniem Polski jest krótka podróż pociągiem do Warszawy. Opis ogranicza się do neutralnej obserwacji ruchu ulicznego: „W Warszawie na rogu Alei Jerozolimskiej i ulicy Marszałkowskiej panował wielki ruch. Jechało wiele samochodów i autobusów. Na czterech rogach stali policjanci dla utrzymywania porządku" (Gostyński, 1939b: 60).

W tym kontekście można postawić pytanie: czy wybór rumuńskich, a nie polskich bohaterów był rzeczywiście najkorzystniejszy z dydaktycznego punktu widzenia? Dla rumuńskiego studenta bardziej atrakcyjne mogłyby być teksty ukazujące polskie realia społeczne, modele życia codziennego czy sposoby spędzania wolnego czasu – elementy, które naturalnie wzbogaciłyby kompetencję interkulturową, przybliżyłyby mało znaną kulturę i zwiększyłyby motywację do nauki.

Jedyną lekcją, która wprowadza więcej informacji o Polsce, jest dopiero ostatnia jednostka podręcznika – *Wiadomości o Polsce* (*Lekcja XXXV*). Zawarty tam opis ma charakter wyraźnie encyklopedyczny i koncentruje się na podstawowych danych geograficznych, demograficznych i administracyjnych: liczbie ludności, granicach państwa, głównych rzekach oraz największych miastach. Student rumuński dowiaduje się, że Polska liczy 35 milionów mieszkańców, że jej terytorium rozciąga się „od Bałtyku po Karpaty", a także poznaje listę najważniejszych miast: Warszawa, Łódź, Lwów, Poznań, Kraków, Wilno, Katowice czy Gdynia, „najmłodsze miasto Polski". Wzmianka o Zakopanem jako „zimowej stolicy Polski" stanowi jedyny element o nieco bardziej kulturowym zabarwieniu.

Mimo to lekcja ta pozostaje zaskakująco powierzchowna. Brak w niej odniesień do realiów społecznych, politycznych czy kulturowych II Rzeczypospolitej, a obraz Polski sprowadzony jest do zestawu prozaicznych faktów geograficznych. Potencjał takiego tematu, stanowiącego dobry

materiał do ukazania bogactwa życia społecznego czy kulturowej różnorodności, podobnie jak w przypadku zaprezentowania stolicy, został niewykorzystany. W efekcie także ta ostatnia jednostka nie pełni funkcji realioznawczej w ścisłym znaczeniu: nie przybliża rumuńskiemu odbiorcy polskiego życia codziennego, modelu społecznego ani kultury, lecz jedynie przedstawia elementarne dane, które mogłyby znaleźć się w dowolnym przewodniku szkolnym epoki. Uwagi te potwierdzają wcześniejsze spostrzeżenia dotyczące kulturowej monotonii materiału lekcyjnego.

Gostyński nie formułuje wprost założeń metodycznych, rezygnuje z jakiejkolwiek systematycznej refleksji nad językiem, przy czym z konstrukcji podręcznika wyłania się wyraźny model dydaktyczny, typowy dla epoki, a zarazem świadomie uproszczony. W praktyce oznacza to, że PdNJP pełni funkcję podręcznika wspomagającego, przeznaczonego do pracy pod kierunkiem lektora. Struktura materiału (krótkie teksty, listy słówek, pytania kontrolne) zakłada, że to właśnie lektor odgrywa kluczową rolę w procesie nauczania, ponieważ będzie sprawdzał wymowę, wyjaśniał zjawiska fonetyczne i gramatyczne, rozwijał kompetencje komunikacyjne na podstawie struktur lekcyjnych oraz uzupełniał braki kulturowe i realioznawcze. To wskazuje, że Gostyński traktował tekst jako materiał do głośnego czytania, powtarzania i tłumaczenia, a nie jako narzędzie rozwijania autonomii uczącego się. Składnia pozostaje elementarna, a zdania w poszczególnych jednostkach lekcyjnych są krótkie i pozbawione złożonych konstrukcji. Teksty mają charakter wyraźnie pragmatyczny: nie tworzą scen komunikacyjnych, nie uczą kompetencji dialogowych i nie wprowadzają funkcji językowych. Ich zadaniem jest jedynie zaprezentowanie słownictwa, które uczeń ma powtarzać i zapamiętywać.

Wszystko to wskazuje, że metodologia omawianej publikacji opiera się na trzech założeniach: imitacji, tłumaczeniu i wyjaśnieniach ustnych. Uczeń ma powtarzać struktury, zapamiętywać listy słówek i odpowiadać na pytania kontrolne, natomiast lektor ma wypełniać wszystkie luki – fonetyczne, gramatyczne, komunikacyjne i kulturowe. W tym

sensie PdNJP nie tyle uczy języka, ile umożliwia jego nauczanie, stanowiąc rodzaj szkicu, który dopiero w sali wykładowej nabiera pełnego kształtu. Ograniczenia te tłumaczą również późniejszą recepcję podręcznika, która koncentruje się na jego wartości historycznej, a nie metodycznej.

Recepcja podręczników Tadeusza Gostyńskiego

Jeśli chodzi o recepcję PdNJP, dostępne źródła są niestety dość skąpe, ale pozwalają na wysunięcie kilku ostrożnych wniosków. Victor Jeglinschi, opisując działalność lektoratu polonistycznego w Bukareszcie, wspomina podręcznik i gramatykę Gostyńskiego jako pierwsze narzędzia dydaktyczne stworzone specjalnie dla rumuńskiego odbiorcy (Jeglinschi, 2015: 94–98). Nie ocenia ich jakości, ale sam fakt, że wymienia je obok podręcznika Glixellego, sugeruje, że były one rzeczywiście używane w pracy lektoratu. Slawista Gheorghe Mihăilă, rekonstruując początki slawistyki bukaresztеńskiej, również odnotowuje ich istnienie, traktując je jako naturalny etap instytucjonalizacji polonistyki w Rumunii (Mihăilă, 1982).

W ostatnich latach do tej skromnej recepcji dołącza także głos Zyty Moniki Oksztul, autorki artykułu *Glottodydaktyczne dokumenty z okresu międzywojennego do nauki języka i kultury polskiej dla Rumunów*. Oksztul wydobywa z zapomnienia materiały dydaktyczne z lat 30., w tym podręczniki Gostyńskiego, umieszcza je w szerszym pejzażu wczesnej glottodydaktyki polskiej i podkreśla ich znaczenie jako świadectwa epoki. Jednocześnie odnotowuje ich ubogość pod względem informacji o Polsce i polskiej kulturze oraz monotonię i niewielką liczbę ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych (Oksztul, 2017: 206).

Brak natomiast świadectw krytycznych, recenzji czy ocen metodologicznych, co nie dziwi, jeśli weźmie się pod uwagę kontekst wojenny oraz fakt, że polonistyka rumuńska dopiero się instytucjonalizowała

w przestrzeni akademickiej. Można więc powiedzieć jedynie tyle, że podręczniki Gostyńskiego były narzędziami pionierskimi, wykorzystywanymi w praktyce, ale nie stały się dotąd przedmiotem szerszej refleksji metodycznej ani w Rumunii, ani w Polsce.

Wnioski

Podręczniki Gostyńskiego należy postrzegać jako rezultat sprzyjającej koniunktury intelektualnej i instytucjonalnej okresu międzywojennego: intensywnych kontaktów kulturalnych między Polską a Rumunią, dynamicznego rozwoju slawistyki bukareszteńskiej oraz rosnącego zapotrzebowania na ustrukturyzowane materiały do nauki języka polskiego. Analiza struktury i treści PdNJP pokazuje, że podręcznik ma charakter skrajnie uproszczony i został pomyślany jako materiał wspomagający pracę lektora. Wioski te korespondują z deklaracją autora o ograniczeniu treści do podstawowego minimum.

Ostateczny kształt podręcznika wynika w dużej mierze z wykształcenia i doświadczenia zawodowego Gostyńskiego, który był przede wszystkim historykiem, a nie językoznawcą czy glottodydaktykiem. Brak przygotowania metodycznego tłumaczy zarówno redukcję komponentów strukturalnych, jak i nieobecność funkcji operacyjnych oraz samokształceniowych, które we współczesnych opracowaniach jpjo uznaje się za kluczowe dla rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Z perspektywy dzisiejszej glottodydaktyki PdNJP nie spełnia więc kryteriów podręcznika do nauczania języka polskiego jako obcego, co potwierdza jego pionierski, ale metodologicznie ograniczony charakter.

Jednocześnie opracowania Gostyńskiego mają istotną wartość historyczną: dokumentują realia dydaktyczne końca lat 30. XX wieku, ukazują pierwsze próby systematycznego przygotowania materiałów do nauki języka polskiego dla rumuńskiego odbiorcy oraz odzwierciedlają ówczesne potrzeby instytucjonalne i kulturowe.

Literatura podmiotu

Gostyński T., 1939a, *Gramatyka języka polskiego. Gramatica limbii polone*, Editura Bucovina, București.

Gostyński T., 1939b, *Podręcznik do nauczania języka polskiego. Manual de limba polonă*, Editura Bucovina, București.

Literatura przedmiotu

Jeglinschi V., 1982, *Limba polonă la Universitatea din București*, w: *Din istoricul slavisticii românești*, red. E. Linţa, TUB, București, s. 100–110.

Jeglinschi V., 2015, *Relații culturale româno-polone în primele decenii ale secolului al XX-lea (1900–1945)*, Editura Universității din București, București.

Mihăilă G., 1982, *Ioan Bogdan – întemeietorul primei catedre de limbi slave din România*, w: *Din istoricul slavisticii românești*, red. E. Linţa, TUB, București, s. 21–41.

Niesporek-Szamburska B., 2013, *Od wiedzy do wyboru, czyli o strukturze i funkcjach podręcznika w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, red. J. Tambor, A. Achtelik, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 185–199.

Oksztul Z.M., 2017, *Glottodydaktyczne dokumenty z okresu międzywojennego do nauki języka i kultury polskiej dla Rumunów*, s. 193–206, https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/9e5cf455-bb7a-445d-9465-56cd14684983/content [dostęp: 26.01.2026].

CRISTINA GODUN – Professor, Department of Russian and Slavic Philology, University of Bucharest, Romania / prof., Wydział Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia.

Romanian specialist in Polish studies, literary scholar, and a translator of Polish and English literature. She is an Associate Professor in the Department of Russian and Slavic Philology at the University of Bucharest. Her scholarly

output includes publications on Polish literature and Polish grammar, including a monograph on the dramaturgy of Tadeusz Różewicz, *Teatr Tadeusza Różewicza* [The Theatre of Tadeusz Różewicz] (Bucureşti 2008), a Polish-Romanian dictionary (Bucureşti 2014), and a comprehensive Polish-Romanian dictionary (Bucharest, 2019); co-author lexicographic studies. She has translated 40 works by well-known Polish writers (including Witold Gombrowicz, Andrzej Stasiuk, Olga Tokarczuk, and Szczepan Twardoch) into Romanian.

CRISTINA GODUN – rumuńska polonistka, literaturoznawczyni, tłumaczka literatury polskiej i angielskiej, profesor nadzwyczajna na Wydziale Filologii Rosyjskiej i Słowiańskiej Uniwersytetu Bukareszteńskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół literatury i gramatyki polskiej. Autorka publikacji z dziedziny literatury i językoznawstwa, m.in. monografii o dramaturgii Tadeusza Różewicza *Teatr Tadeusza Różewicza* (Bucureşti 2008); *Słownika polsko-rumuńskiego* (Bucureşti 2014); *Wielkiego słownika polsko-rumuńskiego* (Bukareszt, 2019); współautorka opracowań leksykograficznych. W jej tłumaczeniu na język rumuński ukazało się 40 utworów znanych polskich pisarzy (m.in. Brunona Schulza, Witolda Gombrowicza, Andrzeja Stasiuka, Olgi Tokarczuk i Szczepana Twardocha).

E-mail: cristina.godun@lls.unibuc.ro

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.09
ISSN 2353-9844

Grażyna Zarzycka
https://orcid.org/0000-0003-2458-1228
Uniwersytet Łódzki
Łódź, Polska

Spotkanie z Innym jako kluczowy element pedagogiki i edukacji międzykulturowej*

Encountering the Other as a Key Element of Intercultural Pedagogy and Education

Abstract: The author of this work focuses squarely on the intercultural encounter (IE) as a communicative event that, when subjected to multidimensional mediation, can become the most important tool for shaping open attitudes in society. The theoretical and discussion section of the article combines the concepts of communication ethnographers (Dell Hymes, Muriel Saville-Troike) and theorists specializing in intercultural approaches to foreign language teaching (Claire Kramsch, Michael Byram, Geneviève Zarate, CEFR – *Companion Volume*, Ewa Bandura) and Polish as a foreign language (including intercultural publications of the Center for Educational Development and Grażyna Zarzycka). The next section focuses on presenting IE as a key tool for achieving the diverse goals of intercultural pedagogy. In the following sections, the author presents the results of her own educational and research activities, which resulted in the collection of over 80 descriptions of intercultural encounters. The paper presents a sample personal narrative describing one IC, and the Conclusions analyze this communicative event, focusing on the mediation strategies employed by the author and her competences as an intercultural interlocutor. This text primarily focuses on the field of foreign language teaching and language learning. A key reason for the author's discussion of the topic discussed in this article was to present IC as a crucial tool supporting the education of future foreign language teachers. IC is a key term and element of intercultural pedagogy (which studies multicultural relations) and intercultural education (which introduces attitudes of openness towards others into social practices). It is difficult to imagine a contemporary world devoid of intercultural encounters. It can therefore be assumed that the topic discussed in the article will be of interest not only to glottodidactics specialists.

Keywords: intercultural encounter, intercultural pedagogy, intercultural education, mediation

* Niniejszy artykuł stanowi skróconą polskojęzyczną wersję tekstu: G. Zarzycka, *The Intercultural Encounter as a Communicative Event Subject to Mediation*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 2021, t. 28, s. 59–74, https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.04.

Abstrakt: Autorka niniejszej pracy skupia się wprost na spotkaniu interkulturowym (SI) jako zdarzeniu komunikacyjnym, które, gdy zostanie poddane wielowymiarowej mediacji, może stać się najważniejszym narzędziem kształtującym postawy otwarte w społeczeństwie. W części teoretyczno-omówieniowej artykułu powiązano koncepcje etnografów komunikacji (Dell Hymes, Muriel Saville-Troike) oraz teoretyków zajmujących się podejściem interkulturowym w obszarze nauczania języków obcych (Claire Kramsch, Michael Byram, Geneviève Zarate, CEFR – *Companion Volume*, Ewa Bandura) i języka polskiego jako obcego (m.in. publikacje interkulturowe Ośrodka Rozwoju Edukacji i Grażyny Zarzyckiej). Kolejna część koncentruje się na ukazaniu SI jako kluczowego narzędzia, dzięki któremu można realizować różnorodne cele pedagogiki międzykulturowej. W dalszych fragmentach autorka przedstawia wynik własnych działań edukacyjnych i badawczych, w rezultacie których pozyskała ponad 80 opisów spotkań interkulturowych. W pracy zaprezentowano przykładową narrację osobistą, będącą opisem jednego SI, a we wnioskach przeprowadzono analizę tego zdarzenia komunikacyjnego, skupiając się na strategiach mediacyjnych zastosowanych przez autorkę opisu SI i jej kompetencjach jako rozmówczyni interkulturowej. Niniejszy tekst sytuuje się głównie w obszarze nauczania języków obcych i jpjo. Istotnym powodem podjęcia przez autorkę poruszonej w artykule tematyki było ukazanie SI jako ważnego narzędzia wspomagającego proces kształcenia przyszłych lektorów jpjo. SI jest kluczowym terminem i elementem pedagogiki interkulturowej (zajmującej się badaniem relacji różnokulturowych) oraz edukacji interkulturowej (wprowadzającej postawy otwartości wobec Innych do praktyk społecznych). Trudno sobie wyobrazić współczesny świat pozbawiony spotkań interkulturowych. Można więc uznać, że podjęty w artykule temat zainteresuje nie tylko glottodydaktyków.

Słowa kluczowe: spotkanie interkulturowe, pedagogika interkulturowa, edukacja międzykulturowa, mediacja

Koncepcje teoretyczne

Spotkanie mojego świata z Innym, różniącym się ode mnie kulturowo, oraz z jego światem jest niewątpliwie pojęciem kluczowym pedagogiki i edukacji międzykulturowej. Dalej tego rodzaju spotkanie nazywam spotkaniem międzykulturowym. Jednym z podstawowych celów działań podejmowanych przez edukatorów międzykulturowych jest przygotowanie ludzi do funkcjonowania w świecie różnojęzycznym i różnokulturowym (por. koncepcje opisane w CEFR, 2001/ESOKJ, 2003). Realizacja tego celu jest szczególnie ważna w przestrzeni glottodydaktycznej – np. wtedy, gdy jako nauczyciele języka polskiego jako obcego (jpjo) przygotowujemy wielokulturową grupę uczących się do funkcjonowania w nowej przestrzeni społeczno-kulturowej. Także wtedy, gdy – prowadząc zajęcia na uczelnianych polonistycznych specjalizacjach glottodydaktycznych – oswajamy kandydatów na lektorów z potrzebami nierodzimych uczących się.

Spotkanie interkulturowe (SI) składa się z co najmniej jednego zdarzenia komunikacyjnego (ZK)[1], a interakcja uczestników SI może odbywać się z udziałem różnych form przenoszenia informacji (kodów, kanałów) – a więc w sposób werbalny, niewerbalny i mieszany (Hymes, 1974; Saville-Troike, 1994). Epizod komunikacyjny z udziałem uczestników różniących się kulturowo, bądź zachodzący w obcym dla nich kontekście kulturowym, może wywołać pewne określone reakcje osób biorących udział w danym zdarzeniu oraz (zwykle nieprzewidziane) zakłócenia w przebiegu komunikacji lub w interpretacji danego epizodu. Potraktowane w kategorii zdarzenia komunikacyjnego SI charakteryzuje się autentyzmem i dramaturgią; może stać się elementem powodującym istotną zmianę perspektywy w postrzeganiu Innych i siebie. Z moich polonistycznych doświadczeń glottodydaktyka praktyka, jak też badaczki spotkań interkulturowych wynika, że uczestnicy takich zdarzeń nie uświadamiają sobie ich wagi, dopóki ich nie utrwalą i nie poddadzą mediacji.

W rozumieniu przyjętym przez CEFR – *Companion Volume*, ważnym dokumencie dla wszystkich specjalistów nauczających języków obcych i jpjo, mediacja polega na: pośredniczeniu w przekazywaniu informacji (mediacja tekstu/tekstowa), zarządzaniu procesem konstruowania znaczeń lub współdziałaniu w nim (mediacja pojęciowa) oraz ułatwianiu komunikowania się między rozmówcami w sytuacjach kłopotliwych (mediacja komunikacyjna), co może się odbywać z zastosowaniem różnorodnych działań i strategii o charakterze językowym i niejęzykowym (CEFR-CV, 2018). Kompetencje uczących się w zakresie mediowania

[1] Według etnografów komunikacji ZK jest uważane za wyjściowy element komunikacji podlegający analizie i interpretacji (Hymes, 1974; Saville-Troike, 1994). Może być wyodrębnione ze względu na jednolity stały zespół co najmniej kilku istotnych składników komunikacji. ZK kończy się wtedy, gdy któryś z tych ważnych elementów zmienia się bądź wycisza, np. gdy zmieniają się uczestnicy, sceneria, tonacja, temat rozmowy itd. (Saville-Troike, 1994: 27; Zarzycka, 2000: 63–64).

powinny wzrastać równolegle z rozwojem innych kompetencji językowych i społecznych.

Zauważmy, że w ogólnym opisie umiejętności mediacyjnych nie ma w CEFR-CV (2018: 105) odniesienia do mediacji kulturowej, ani do takich pojęć jak: mediator kulturowy, rozmówca interkulturowy, kompetencje interkulturowe (zob. m.in.: Kramsch, 1998; Byram, 2000; Risager, 2000; Beacco, Byram, 2003; Zarate i in., 2004; Bandura, 2007; Zarzycka, 2008), co jest zaskakującą konstatacją[2]. Jednak „czytając między wierszami", można uznać, że wszystkie wymienione w CEFR-CV umiejętności i działania przekładają się wprost na kompetencje (między)kulturowe użytkowników języka.

Mediacja zachodząca w trakcie spotkania interkulturowego w moim rozumieniu to nie tylko występowanie w roli pośrednika uławiającego przebieg danego epizodu komunikacyjnego, lecz także „wywiad rozumiejący z samym sobą"[3] – każdy rodzaj refleksji (również dialog wewnętrzny) pozwalający zracjonalizować różne aspekty takiego spotkania, zamyślić się nad jego przebiegiem, nad swoim w nim udziale i zaangażowaniem drugiej strony / innych stron, również nad efektem komunikacyjnym i kulturowym danego zdarzenia. Mediacja jest więc rozumiana przeze mnie przede wszystkim jako:

- negocjowanie, uzgadnianie punktów widzenia i perspektyw, co może przyjąć formę rozmowy (w postaci różnorodnych działań, takich jak: stawianie pytań, udzielanie odpowiedzi, objaśnianie, ułatwianie rozumienia), autorefleksji bądź introspekcji;
- czynność polegająca na aktywnym pośredniczeniu w epizodzie komunikacyjnym, w którym dochodzi do zakłóceń; celem mediacji jest wtedy ułatwienie jej przebiegu (mediacja jako działanie naprawcze).

[2] Zagadnienie mediacji kulturowej jako niedocenionego wymiaru glottodydaktyki zostało szerzej omówione w: Zarzycka, 2018.

[3] Wywiad rozumiejący jako metodę jakościową w socjologii opisał Jean-Claude Kaufmann (2010).

Jest mi więc bliskie podejście do analizy spotkań interkulturowych przedstawione przez Michaela Byrama i innych ekspertów Centrum Języków Współczesnych Rady Europy w pracy *Autobiography of Intercultural Encounters* (Byram i in., 2009); do pracy tej nawiązuję w dalszych fragmentach artykułu.

Spotkanie interkulturowe w praktyce edukacyjnej

Spotkanie interkulturowe rozpatrywane jako zdarzenie edukacyjne powinno mieć wartość pedagogiczną. Powinno więc zawierać potencjał poznawczy, wychowawczy i rozwojowy. W opublikowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) materiałach edukacyjnych dla rad pedagogicznych *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych* pedagogika międzykulturowa widziana jest jako subdyscyplina pedagogiki, a edukacja międzykulturowa jako obszar praktyki społecznej (Rafalska, red., 2016). Dla obu tych pól określono wspólny cel wychowawczy: „przezwyciężanie wszelkich wykluczeń społecznych i edukacyjnych, wywołanych odmiennością kulturową" (Misiejuk, 2016: 21). Przedmiot badań edukacji międzykulturowej zdefiniowano jako „diagnozę i metodę zapobiegania nietolerancji" oraz analizę „przyczyn podziałów społecznych czy społecznego odrzucenia" (Misiejuk, 2016: 21). Obszarem badań i międzykulturowych praktyk edukacyjnych jest pogranicze[4] – terytorialne, interakcyjne, stanów świadomości (Misiejuk, 2016: 21), natomiast cele edukacji międzykulturowej zostały określone jako „przygotowanie do dialogicznej interakcji" i „edukacja na temat tożsamości kulturowej, i rozwoju kulturowego" (Misiejuk, 2016: 21).

[4] Zob. też badania Jerzego Nikitorowicza i praktyki społeczne Krzysztofa Czyżewskiego, związanego z Fundacją „Pogranicze" z siedzibą w Sejnach (Nikitorowicz, 2005, 2009; Czyżewski, 2017).

Nietrudno zauważyć, że zarówno glottodydaktycy działający w myśl zasad pedagogiki interkulturowej, jak i edukatorzy aktywni w innej przestrzeni zawodowej kierują się przesłanką, że otwieranie ścieżek interkulturowych powoduje zwiększenie wiedzy na temat istoty interkulturowych interakcji oraz sprzyja nabywaniu przez uczących i uczących się śmiałości i kompetencji, by wchodzić w takie relacje. Ukształtowani w wyniku takich praktyk pedagog i jego wychowanek zyskują miano interkulturowych rozmówców (Kramsch, 1998), a nauczanie ukierunkowane na rozwijanie postaw tego rodzaju rozmówców nazwano w jednej z prac glottodydaktycznych pedagogiką dialogu i wewnętrznego rozwoju (Zarzycka, 2008: 68). Z kolei interkulturowa kompetencja komunikacyjna została w tej samej pracy zdefiniowana jako „umiejętność zarządzania procesem wymiany znaczeń w sytuacji, gdy między odbiorcą a nadawcą komunikatu istnieją bariery, wynikające z odmienności kulturowej (…)" (Zarzycka, 2008: 68).

Najważniejszym celem wszelkich działań i praktyk edukacyjnych podejmowanych przez pedagogów interkulturowych jest umożliwienie pozytywnego dialogu z odmiennością, w którym uczestnicy nie pozbywają się swojej tożsamości, ale wzbogacają ją, wchodząc – dzięki zmianie punktu widzenia, decentracji – w przestrzeń „pomiędzy". Claire Kramsch nazywa to miejsce „trzecią kulturą" (Kramsch, 1993), a Jerzy Nikitorowicz „kulturą pogranicza" (Nikitorowicz, 1995; zob. Zarzycka, 2008: 69.)

Interkulturowy rozmówca współcześnie coraz częściej nazywany jest też mediatorem kulturowym (zob. Zarate i in., 2004; Bandura, 2007), a nazwa ta dowartościowuje zdobyte przez taką osobę kompetencje (Byram, 2000; Beacco, Byram, 2003) w zakresie możliwości pośredniczenia między odrębnymi systemami kulturowymi, jak też historię indywidualnych doświadczeń interkulturowych. Propozycje Michaela Byrama zawarte w artykule z 2000 roku zostały rozwinięte w pracy *Autobiography of Intercultural Encounters* (zob. Byram i in., 2009) / *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (Byram i in., 2011, wydana przez ORE polska wersja językowa). Autorzy skonstruowali model opisu spotkań

interkulturowych tak, by każda z osobistych narracji uwzględniała pięć komponentów: a) zainteresowanie stylami życia innych ludzi; b) umiejętność zmiany perspektywy; c) umiejętność radzenia sobie w innej przestrzeni kulturowej; d) wiedzę o innym kraju lub innej kulturze; e) wiedzę o komunikacji interkulturowej.

Spotkanie interkulturowe: formy i cele

Spotkanie interkulturowe nie bez powodu można uznać za najważniejszy element współczesnej pedagogiki i edukacji międzykulturowej; takiej, której podmiotami są osoby różniące się kulturowo. Zastanówmy się, w jaki sposób może ono zaistnieć w praktyce pedagogicznej (np. na lekcji jpjo lub innego języka obcego lub podczas warsztatów interkulturowych). Czym się charakteryzuje? SI:

- może zostać zaplanowane (zaaranżowane przez nauczyciela bądź uczących się, ukierunkowane na określony efekt) bądź mieć charakter spontaniczny („wydarza się", a od uczestników zdarzenia zależy, czy i jak zostanie wykorzystane do celów edukacyjnych);
- może mieć charakter bezpośredni (gdy dochodzi do rzeczywistego spotkania „twarzą w twarz" przedstawicieli odrębnych systemów kulturowych) bądź pośredni (gdy tego rodzaju spotkanie zdarza się za pośrednictwem tekstu [opowieści pisanej lub usłyszanej], obrazu lub z wykorzystaniem mediów: filmu, Internetu itd.). Największe walory ma, zdaniem badaczy oraz pedagogów interkulturowych, spotkanie o charakterze bezpośrednim;
- można w nim uczestniczyć w sposób aktywny bądź bierny (być obserwatorem);
- może mieć charakter kameralny (gdy liczba uczestników zdarzenia komunikacyjnego jest ograniczona) lub spektakularny (gdy biorą w nim udział grupy przedstawicieli reprezentatywne dla danej wspólnoty komunikatywnej);

- może przebiegać w sposób dramatyczny (gdy przyjmuje postać incydentów krytycznych zderzeń kulturowych, epizodów, w których dochodzi do „zagrożenia twarzy" komunikujących się stron) bądź łagodny, humorystyczny, pozytywny.

SI umożliwia realizację różnych celów pedagogiki interkulturowej. Pozwala m.in.:

- doświadczyć emocji, jakie zwykle wywołuje interakcja z kimś odmiennym i jego/jej światem wartości (daje możliwość ucieczki od rutyny dnia codziennego);
- zaspokoić u uczestników potrzebę wyjścia poza ograniczony obszar własnej grupy kulturowej (daje możliwość poszerzenia horyzontów, świadomości);
- wzbudzić w uczestnikach zdarzenia interkulturowego ciekawość Innych i ich świata (bez niej nie narodzą się interkulturowi rozmówcy);
- zestawiać wzorce odmiennej kultury z wzorcami kultury własnej oraz poddawać różne aspekty spotkań autoanalizie i autorefleksji (czego efektem jest rozwinięcie umiejętności krytycznego myślenia);
- rozwijać u uczestników empatię, wyrażającą się w chęci zrozumienia Innych poprzez przyjęcie ich punktu widzenia); głębszym efektem zachowań empatycznych może być zmiana perspektywy (odrzucenie dotychczasowych uprzedzeń i stereotypów);
- rozwijać u uczestników rozliczne strategie komunikacyjne i mediacyjne;
- przywrócić przerwane w przeszłości relacje[5];
- dowiedzieć się, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy.

Spotkania interkulturowe można poddawać oglądowi psychologicznemu, socjologicznemu i etnograficznemu (np. stosując aparaturę pojęciową opracowaną przez etnografów komunikacji)[6]. Bywają, szczególnie

[5] Por. projekty podejmowane przez pracowników Fundacji „Pogranicze" w Sejnach (zob. Czyżewski, 2017).

[6] Np. analizować zdarzenia o charakterze interkulturowym za pomocą narzędzia, jakim jest akronim pojęcia SPEAKING (S – *setting*, P – *participants*, E – *ends*, A – *act*

te o dramatycznym przebiegu, przedmiotem również tzw. studiów przypadków, chętnie przedstawianych podczas szkoleń interkulturowych (zob. Zarzycka, 2010, 2019). SI powinny zostać udokumentowane (poddane refleksjom, przetworzone w formie rozmowy, refleksji pisanej, projektu edukacyjnego).

Przykłady opisów spotkania interkulturowego

Dostępna na stronie WWW Ośrodka Rozwoju Edukacji *Autobiografia spotkań międzykulturowych* (Byram i in., 2011) ma formę szablonu do wypełnienia; została przygotowana w dwóch wersjach: dla dzieci oraz młodzieży (młodych dorosłych). Dokument ten ma pomóc w analizie konkretnego j e d n e g o doświadczenia międzykulturowego; dostarcza też aparatury pojęciowej przydatnej w omawianiu zdarzeń interkulturowych. Z moich doświadczeń pedagogicznych wynika, że *Autobiografię*… można z powodzeniem wykorzystywać właśnie na polonistycznych specjalizacjach glottodydaktycznych. Kandydat na lektora języka polskiego jako obcego, udzielając odpowiedzi na różnorodne pytania zawarte w *Autobiografii*…, przeprowadza wielowymiarową introspekcję, co w znacznym stopniu wzmacnia jego rozumienie problemów komunikacji interkulturowej.

Wśród studentów zagranicznych oraz uczestników polonistycznej specjalizacji glottodydaktycznej prowadzonej na Uniwersytecie Łódzkim zebrałam kilkadziesiąt opisów spotkań interkulturowych w wersji rozbudowanej, przedstawionej w *Autobiografii*… Po roku stwierdziłam, że wśród osób dorosłych lepiej sprawdza się mniej rozbudowana,

sequence, K – *key*, I – *instrumentalities*, N – *norms*, G – *genre*; zob. Hymes, 1974; Saville-Troike, 1994); narzędzie to zastosowała np. Grażyna Zarzycka, przedstawiając komunikację cudzoziemców uczących się jpjo w wielonarodowej grupie studenckiej (Zarzycka, 2000).

w mniejszym stopniu sterowana forma narracji osobistej. Opracowałam więc, opierając się na pomyśle z *Autobiografii*…, nowy szablon opisu SI i od pewnego czasu proponuję swoim studentom następujące zadanie do wykonania:

MOJE SPOTKANIE INTERKULTUROWE

I. Przedstaw samą/samego siebie. Jak chciałabyś/chciałbyś, żeby postrzegali Cię Inni?

……

II. Opisz JEDNO spotkanie z cudzoziemcem lub z kimś, kogo uważasz za przedstawiciela innej (sub)kultury.

A. Nadaj znaczący tytuł temu spotkaniu.

……

B. OPIS SPOTKANIA (forma dowolna: opowiadanie, dialog, wiersz, esej, reportaż).

Pytania pomocnicze:

1. Kiedy, gdzie, w jakich okolicznościach się odbyło?
2. Co się wtedy wydarzyło?
3. Dlaczego wybrałaś/wybrałeś tę sytuację? Czy była dziwna, intrygująca, przykra?
4. Jak się zachowywały osoby, które uczestniczyły w spotkaniu? Czy ich zachowania wynikały z różnic kulturowych, uprzedzeń, stereotypów?
5. Co wtedy czułaś/czułeś? Czym mogły zostać wywołane Twoje reakcje i odczucia?
6. Jak oceniasz swoje reakcje?
7. Jaka jest Twoja opinia na temat tego, co się wydarzyło? Co myślisz o tym teraz? Czego Cię nauczyło to spotkanie?
8. Jak sądzisz, czy cudzoziemiec / przedstawiciel innej (sub)kultury, który brał udział w spotkaniu, pomyślałby to samo? Co pozostanie mu w pamięci po tym spotkaniu?
9. Czy on mógł/powinien zachować się inaczej?
10. Czy Ty mogłaś/mogłeś zachować się inaczej?

……

W czasie moich zajęć dydaktycznych zebrałam ponad 80 narracji osobistych studentów zagranicznych i polskich w wersji skróconej, prezentowanej powyżej. Autorzy opisali spotkania interkulturowe zachodzące w kraju w przestrzeni domowej, publicznej, edukacyjnej i zawodowej, np. spotkanie z przedstawicielem odmiennej kultury na dworcu, w sklepie (gdy narrator występował w roli sprzedawcy), na przyjęciu, podczas imprezy artystycznej czy religijnej (np. gdy autor występował w roli wolontariusza), ale także za granicą (podczas krótkiej wycieczki, wyjazdu na wymianę uczniowską czy studencką, w trakcie podróży do kraju pochodzenia jednego z rodziców), w sytuacji kontaktów bezpośrednich i wymiany komunikacyjnej za pośrednictwem narzędzi elektronicznych. Dwoje studentów zdecydowało się na opis spotkania w formie poetyckiej. Jeden z cudzoziemców studiujących na Wydziale Filologicznym UŁ (wykładowca z 25-letnim stażem pobytu w Polsce, z którym przeprowadzałam egzamin z języka polskiego w ramach jego studiów doktoranckich) zaskoczył mnie, oddając mi kilkudziesięciostronicową opowieść w formie graficznej. Takie interkulturowe spotkania-niespodzianki w wielkim stopniu wzbogacają nauczycieli i badaczy, którzy zainicjowali dane zdarzenie.

Poniżej przedstawiam przykład narracji osobistej, będącej opisem SI[7].

MOJE SPOTKANIE INTERKULTUROWE

I. Przedstaw samą siebie. Jak chciałabyś, żeby postrzegali Cię Inni?

Staram się być otwarta, przyjazna i tolerancyjna. Nie mam problemu z akceptacją odmiennych kultur. Chciałabym, żeby Inni postrzegali mnie przede wszystkim jako osobę towarzyską, potrafiącą łatwo nawiązywać nowe znajomości i chcącą podtrzymywać te kontakty w przyszłości. Może być to trudne,

[7] Autorką tej narracji jest Aleksandra Leszczyńska, studentka filologii polskiej II stopnia, uczestniczka prowadzonego przeze mnie w 2021 roku, w ramach specjalizacji nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego, konwersatorium „Komunikacja interkulturowa". Opis SI przedstawiam za zgodą autorki.

ponieważ jestem nieśmiała, ciężko mi się przełamać i „wyjść" do drugiej osoby przy pierwszym spotkaniu.

II. Opisz JEDNO spotkanie z cudzoziemcem lub z kimś, kogo uważasz za przedstawiciela innej (sub)kultury.

A. Nadaj znaczący tytuł temu spotkaniu.
Nagroda za studia

B. OPIS SPOTKANIA
Pracując jako lektorka języka polskiego jako obcego miałam przyjemność uczyć studenta z Włoch. Vincenzo jest mężczyzną po czterdziestym roku życia. Dobrze nam się razem pracowało, utrzymujemy ze sobą również kontakt pisemny poza lekcjami. Któregoś razu zapytał, jak mi idzie na studiach, byłam wtedy po obronie licencjatu. Powiedziałam mu o swoim osiągnięciu, na co on zareagował bardzo entuzjastycznie i zaproponował, że z tej okazji przygotuje mi niespodziankę. Na kolejnych zajęciach w szkole językowej Vincenzo dał mi kopertę. Nie byłam pewna, co w niej jest, spodziewałam się raczej jakiejś pocztówki (dużo podróżuje służbowo). Jednak okazało się, że w środku są pieniądze, całkiem pokaźna kwota. Od razu podziękowałam za gest, ale odmówiłam przyjęcia takiego prezentu. Włoch był bardzo zdziwiony, być może lekko urażony, ale na odmowę zgodzić się nie chciał, wobec czego zaproponowałam, żeby zamiast tych pieniędzy kupił mi jakiś niedrogi upominek, jeśli naprawdę chce mi jakoś pogratulować. Chętnie się zgodził na takie rozwiązanie, przyjął pieniądze z powrotem i dalej kontynuowaliśmy lekcję. Po zajęciach spytałam go, dlaczego postanowił dać mi tak niecodzienny podarunek. Wyjaśnił mi wtedy, że we Włoszech jest tradycja, według której studentowi kończącemu etap swoich studiów rodzina lub dobrzy znajomi dają pieniądze, mające pomóc mu wkroczyć w dorosłość i zapewnić utrzymanie na okres szukania przez niego zatrudnienia. Po tym wyjaśnieniu jeszcze raz podziękowałam, powiedziałam, że to bardzo ciekawa i piękna tradycja, ale w Polsce raczej nie dajemy sobie nawzajem, a w szczególności nauczycielom, prezentów o takim charakterze.

Wybrałam tę sytuację, ponieważ na jej przykładzie dobrze widać różnice kulturowe między Włochami i Polakami. We Włoszech gest dania pieniędzy ma swoją tradycję, jest uzasadniony, miły i na pewno praktyczny. Jednak w Polsce kojarzy się on bardziej z formą korupcji niż ze sposobem pogratulowania osiągniętego sukcesu. Stąd moje zdziwienie i szok na widok gotówki oraz niezrozumienie przez Vincenzo mojej odmowy. Dlatego też oboje nie mogliśmy zachować się inaczej, w obu przypadkach reakcje były naturalnymi odruchami. To spotkanie uświadomiło mi, na ilu płaszczyznach przedstawiciele różnych kultur mogą się od siebie różnić. Dzięki temu doświadczeniu nauczyłam się nie oceniać zachowań moich studentów poprzez pryzmat tylko polskich obyczajów. Teraz będę na pewno bardziej świadoma odmienności innych kultur (zwłaszcza włoskiej) i spróbuję bardziej otworzyć się na pomysły moich studentów, którzy pewnie nigdy nie przestaną mnie zaskakiwać.

Sam Vincenzo mieszkający od dłuższego czasu w Polsce opowiada mi często o odmienności Polaków i naszej kultury, której ciągle się uczy i która wydaje mu się najbardziej atrakcyjna ze wszystkich odwiedzonych przez niego krajów. Zaistniała sytuacja dla niego również była niekomfortowa, ale zrozumiał moje zawahanie, absolutnie się na mnie nie gniewał. Z perspektywy jego kultury zachował się normalnie oraz jak najbardziej naturalnie. Po czasie mogę stwierdzić, że tym bardziej doceniam ten gest, ponieważ Vincenzo uznał mnie za osobę godną potraktowania na równi ze swoimi rodakami.

Wnioski

Badania pilotażowe przeprowadzone wśród kilkudziesięciu krajowych studentów Wydziału Filologicznego UŁ (w tym uczestników specjalizacji glottodydaktycznej) w latach 2016–2021 z wykorzystaniem przedstawionego wyżej szablonu opisu SI ukazały, że doświadczenia międzykulturowe polskich dwudziestoparolatków są nikłe – połowa z nich miała duże problemy z przypomnieniem sobie jakiegokolwiek zdarzenia interkulturowego o charakterze bezpośrednim. Tym bardziej wskazane

jest aranżowanie spotkań kandydatów na lektorów jpjo z cudzoziemcami lub przedstawicielami mniejszości etnicznych. Interakcje tego rodzaju pozwolą przyszłym nauczycielom jpjo pozbyć się onieśmielenia w kontaktach z Innymi.

W przypadku braku możliwości organizacji takich zdarzeń należy wykorzystać opisy spotkań interkulturowych, których autorami są studenci danej grupy zajęciowej, jak też przypadki opisane przez osoby z zewnątrz. Analiza SI może objąć:

- formy autoprezentacji autorów narracji;
- tematy narracji;
- stylistykę tytułów nadawanych przez uczestników;
- tonację samych spotkań interkulturowych (czy było to spotkanie przyjemne, nieprzyjemne, dramatyczne, humorystyczne itp., zmieniające perspektywę) oraz ich opisów;
- charakterystykę stron uczestniczących w tych spotkaniach;
- kontekst SI;
- formy interakcji i mediacji;
- wnioski wyciągane przez autorów na temat przebiegu danego SI;
- oceny danego spotkania i autorskich wniosków dokonywane przez osoby trzecie.

Gdy przyjrzymy się opisowi SI sporządzonemu przez Aleksandrę, możemy skierować uwagę na kilka interesujących aspektów przywołanego przez nią zdarzenia. Autorka przedstawia się jako osoba towarzyska, choć opisuje też problemy z otwarciem się na rozmówcę podczas pierwszego kontaktu. Podobna charakterystyka własnych cech osobowości pojawia się w ponad połowie zebranych przeze mnie narracji, co może świadczyć o tym, że młodzi Polacy są ciekawi Innych, jednak często nieśmiałość i brak wiary we własne umiejętności komunikacyjne przeszkadzają im w nawiązywaniu z nimi kontaktu.

Opis SI zatytułowanego *Nagroda za studia* ukazuje jednak autorkę jako rozmówczynię interkulturową, z której można brać przykład: czując się zażenowana, gdy Włoch (dojrzały mężczyzna, którego uczyła jpjo) „wręczył jej kopertę", potrafiła umiejętnie zareagować na tę dwuznaczną

i niepokojącą ją sytuację, kojarzącą się jej z przekupstwem. Otworzyła kopertę, by sprawdzić, co w niej jest, a następnie odmówiła przyjęcia gotówki, tłumacząc powód. Sprowokowała tym samym rozmówcę do tego, by objaśnił swoje zachowanie. Okazało się, że gest Włocha był umieszczony w jego rodzimej ramie kulturowej, podobnie zresztą jak zachowanie narratorki. Aleksandra przejęła inicjatywę w tej interakcji, by wyjaśnić rozmówcy, że w jej rodzimej kulturze takie uwarunkowanie kulturowe (przyjęcie pieniędzy od kogoś obcego, niezależnie od motywu osoby obdarowującej) nie może być zaakceptowane. Wgląd w kulturowe podłoże zaistniałej sytuacji spowodował u obu stron znaczny wzrost kompetencji kulturowych i wzajemnego zaufania: owo SI przekształciło się w epizod ważny pod względem poznawczym – narratorka stała się bardziej uważna na zachowania mogące powodować nieporozumienia kulturowe, ujawniające się w zwykłych („naturalnych, normalnych") dla kogoś wychowanego w innej kulturze gestach. Okazało się, że to, co jest normalne i naturalne dla Włocha, nie jest takie dla Polki; ani nie jest właściwe dla zawodowego kontekstu tej sytuacji.

Podjęta przez uczestników tego zdarzenia mediacja miała formę mieszaną; była mediacją zarówno komunikacyjną, jak i pojęciową, ale przede wszystkim (inter)kulturową, gdyż rozmówcy przyjęli role pośredników kulturowych: przedmiotem mediacji o charakterze kulturowym stały się sposoby wręczania i przyjmowania prezentów w Polsce i we Włoszech. Aleksandra objaśniła Włochowi nieodpowiedniość jego zachowania w warunkach polskich (mediacja komunikacji), a on, tłumacząc jej swoją intencję, spowodował, że kłopotliwe zdarzenie przeobraziło się w epizod zmieniający perspektywę. Mediację pojęciową można z kolei dostrzec w strategii zespołowego interpretowania zachowań kulturowych obu stron, jak też w przyjętym przez Aleksandrę sposobie zarządzania interakcją – narratorka przejęła inicjatywę i przekształciła epizod krytyczny w zdarzenie o charakterze refleksyjnym[8].

[8] Omówiony w artykule przykład opisu jednego spotkania interkulturowego, jak również kolejne opisy SI zebrano podczas zajęć dydaktycznych. Przyświecał im główny

* * *

Podsumowując, uznaję spotkanie za najważniejszy, niezbywalny wręcz, element pedagogiki interkulturowej i mam nadzieję, że jego znaczenie zostało w niniejszym artykule właściwie zaakcentowane.

Pomocnym narzędziem w dydaktyce międzykulturowej jest publikacja *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych* (Rafalska, red., 2016), w której znajdujemy, obok opisu teorii i pojęć, na których bazują pedagogika i edukacja interkulturowa, scenariusze warsztatów interkulturowych (wiele z nich skupionych na analizie spotkań kulturowych jako zdarzeń komunikacyjnych). Materiały te, wraz z *Autobiografią spotkań międzykulturowych* (Byram i in., 2009, 2011), to pełnowartościowe pomoce dydaktyczne, które sprawdzą się zarówno w przestrzeni szkoły czy uczelni, jak i w centrach glottodydaktycznych.

cel edukacyjny, jakim było ośmielenie studentów – w większości przyszłych nauczycieli jpjo – do interakcji z osobami różniącymi się od nich kulturowo, co wiązało się z koniecznością ułatwienia przyszłym rozmówcom rozumienia procesów zachodzących podczas takich zdarzeń. Naukowy wgląd w specyfikę spotkań interkulturowych to cel pośredni zrealizowanego projektu. Analiza narracji osobistej autorstwa Aleksandry Leszczyńskiej, uwzględniająca strategie mediacyjne, to zaledwie początek szerzej zakrojonych badań. Należy ją potraktować jako studium przypadku. Ciąg dalszy działań badawczych musi uwzględnić wnioski na temat różnorodnych form interakcji interkulturowych oraz sposobów ich opisów przez autorów kilkudziesięciu zebranych narracji. Wykonanie tego zamysłu może ułatwić opis SI z użyciem szablonu. Zawiera on ważne kategorie ilustrujące dynamikę i złożoność interakcji interkulturowych. Szczegółowa interpretacja pozyskanych podczas zajęć opisów SI wymaga przedstawienia większej liczby narracji osobistych. Jest to zadanie niemożliwe do zrealizowania w kilkunastostronicowym artykule. W przyszłości autorka niniejszej pracy zamierza kontynuować swój projekt badawczy, by pogłębić wnioski.

Sadzę, że zasad pedagogiki interkulturowej nie powinno się lekceważyć nawet wtedy, gdy słowami sztandarowymi przestają być wielokulturowość, różnokulturowość czy empatia wobec Innych; trudno bowiem sobie wyobrazić, by osoba żyjąca współcześnie miała być zamknięta na kontakt z odmiennością. To od nas – edukatorów prowadzących lektoraty jpjo i języków obcych oraz zajęcia specjalizacyjne dla kandydatów na lektorów – zależy, czy uczynimy pedagogikę interkulturową atrakcyjną i prawdziwie przełomową propozycją metodyczną.

Literatura

Bandura E., 2007, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, red. J. Dybiec, M. Piotrowska, Tertium, Kraków.

Beacco J.C., Byram M., 2003, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Main Version*, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg.

Byram M., 2000, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, „Sprogforum", vol. 6, no. 18, s. 8–13, https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO._18_Interkulturel_kompetence.pdf [dostęp: 10.10.2026].

Byram M. i in., 2009, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories*, Council of Europe Publishing, Language Policy Division, Strasbourg, https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76 [dostęp: 4.07.2026].

Byram M. i in., 2011, *Autobiografia spotkań międzykulturowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, https://rm.coe.int/autobiografi-a-spotkanmiedzykulturowych/16806bf02f [dostęp: 4.07.2026].

[CEFR] Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, https://rm.coe.int/16802fc1bf [dostęp: 4.07.2026]; zob. ESOKJ, 2003 (polskie tłumaczenie).

[CEFR-CV] Council of Europe, 2018, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 [dostęp: 4.07.2026].

Czyżewski K., 2017, *Małe centrum wszechświata. Zapiski praktyka idei*, Fundacja „Pogranicze", Sejny–Kransogruda.

[ESOKJ] Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa, https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [dostęp: 10.10.2026].

Hymes D., 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Etnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Kaufmann J.-C., 2010, *Wywiad rozumiejący*, przeł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.

Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford–New York–Toronto.

Kramsch C., 1998, *The Privilege of the Intercultural Speaker*, w: *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, eds. M. Byram, M. Fleming, Cambridge University Press, Cambridge, UK, s. 16–32.

Misiejuk D., 2016, *Mały poradnik interkulturowości*, w: *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, red. M. Rafalska, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 15–25, https://static.zpe.gov.pl/portal/f/res/RnJ3HlpTzBFrU/1646336242/HG5NYqZQvPGH8BSpHzA3XPKmi41pQxQm.pdf [dostęp: 10.10.2026].

Nikitorowicz J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana, Białystok.

Nikitorowicz J., 2005, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Nikitorowicz J., 2009, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Regionalne i Profesjonalne, Warszawa.

Rafalska M., red., 2016, *Kompetencje międzykulturowe. Materiały edukacyjne dla rad pedagogicznych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, https://static.zpe.gov.pl/portal/f/

res/RnJ3HlpTzBFrU/1646336242/HG5NYqZQvPGH8BSpHzA3XPKmi41pQxQm.pdf [dostęp: 10.10.2026].

Risager K., 2000, *The Teacher's Intercultural Comptence*, „Sprogforum", vol. 6, no. 18, s. 14–20, https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO._18_Interkulturel_kompetence.pdf [dostęp: 10.10.2026].

Saville-Troike M., 1994, *The Ethnography of Communication: An Introduction*, Blackwell, Oxford, UK–Cambridge, USA.

Zarate G. i in., 2004, *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, Strasbourg, https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/GEN-EN.pdf?ver=WSpThPHNEdMuOXB0mmOo2Q%3D%3D [dostęp: 4.07.2026].

Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 11 (monografia), http://hdl.handle.net/11089/12339 [dostęp: 4.07.2026].

Zarzycka G., 2008, *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 63–78.

Zarzycka G., 2010, *Incydenty krytyczne, czyli najtrudniejsze doświadczenia słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17, s. 63–78, http://hdl.handle.net/11089/9519 [dostęp: 4.07.2026].

Zarzycka G., 2018, *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki*, w: *Wyzwania glottodydaktyki polonistycznej*, red. P. Potasińska, M. Stasieczek-Górna, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 117–132.

Zarzycka G., 2019, *Mechanizmy interkulturowych zdarzeń komunikacyjnych, w których dochodzi do zagrożenia twarzy*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 2 (24), s. 171–187, https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2020/09/10Zarzycka_p.pdf [dostęp: 4.06.2021].

GRAŻYNA ZARZYCKA – Professor Emerita, Institute of Polish Philology and Speech Therapy, Faculty of Philology, University of Łódź, Poland / dr hab., prof. emerita Uniwersytetu Łódzkiego, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki, Polska.

In her work, she examines the factors shaping the process of teaching Polish as a foreign language and the connections between language and culture. She advocates for an intercultural and linguacultural approach to teaching Polish as a foreign language. Her frequently cited works include the monograph *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* [Intercultural Dialogue: Theory and Description of Communication Among Foreigners Acquiring Polish] (Łódź 2000) and the articles: *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać"* [Linguaculture: What It Is, How to Study It, and How to "Open" It] (in: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym* [Wrocław Discussion on Polish as a Foreign Language], ed. A. Dąbrowska, Wrocław 2004) and *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania* [Polish Culturemes: Perspectives, Techniques for Eliciting and Negotiating Them] ("Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 2019, vol. 26).

W swoich pracach bada uwarunkowania procesu nauczania języka polskiego jako obcego oraz związki między językiem a kulturą. Promuje podejście interkulturowe i lingwakulturowe w jpjo. Do jej często cytowanych prac należą: monografia *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski* (Łódź 2000) i artykuły: *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać"* (w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław 2004); *Kulturemy polskie – punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania* („Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 2019, t. 26).

E-mail: grazyna.zarzycka@uni.lodz.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.07
ISSN 2353-9844

Oksana Lozynska
https://orcid.org/0000-0002-1479-3000
Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki
Lwów, Ukraina

Alla Kravchuk
https://orcid.org/0000-0003-4087-3562
Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk
Kraków, Polska

Czy język polski jest trudny dla Ukraińców? (na podstawie ankietowania studentów i absolwentów polonistyki lwowskiej)

Is Polish a Difficult Language for Ukrainians? (Based on a Survey of Students and Graduates of Polish Studies in Ukraine/Lviv)

Abstract: This article examines the difficulties encountered by students and graduates of Polish Studies at Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine, in the process of acquiring the Polish language. The research material consists of responses from 104 respondents to closed- and open-ended questions in a survey conducted in 2025. Quantitative and qualitative survey techniques were employed, along with the contrastive method. Reference was also made to other sociolinguistic and glottodidactic studies addressing the issue of Ukrainians' evaluative attitudes towards the challenges of learning Polish as a foreign language. These studies provided a basis for comparison with the empirical data collected in Ukraine during the war. This made it possible to identify constant and variable factors in Ukrainian speakers' assessment of the difficulties of the Polish language from a diachronic perspective and across different socio-political contexts. A comparison of the data collected from the students with the results of similar studies conducted more than ten years ago demonstrates, on the one hand, similar evolutionary processes of increasing normative awareness as students progress through their studies; on the other hand, it also reveals that today's students tend to express more superficial judgements about the language and are less self-critical. The research findings have both cognitive and glottodidactic value: they can assist teachers in selecting content, teaching methods, and instructional materials tailored to contemporary needs and generational changes.

Keywords: Polish language, student, graduate, language difficulties of Ukrainians

Abstrakt: W niniejszym artykule poddano analizie zagadnienie postrzegania trudności w procesie przyswajania języka polskiego przez studentów i absolwentów polonistyki ukraińskiej – Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki. Materiałem badań były odpowiedzi 104 respondentów na pytania zamknięte i otwarte w ankiecie przeprowadzonej w 2025 roku. Zastosowano ilościowe i jakościowe techniki metody ankietowej oraz metodę kontrastywną. Przywołano też inne badania socjologiczno-językoznawcze i glottodydaktyczne podejmujące zagadnienie postrzegania przez Ukraińców problemów związanych z uczeniem się języka polskiego jako obcego. Prace te stały się podstawą do skontrastowania ich z materiałem empirycznym uzyskanym w Ukrainie w czasie wojny. Dało to możliwość przedstawienia stałych i zmiennych elementów dotyczących oceny trudności polszczyzny przez osoby ukraińskojęzyczne w perspektywie diachronicznej i w odmiennych sytuacjach społeczno-politycznych. Porównanie zgromadzonych wśród studentów danych z wynikami podobnych badań sprzed ponad 10 lat z jednej strony pokazuje zbliżone ewolucyjne procesy pogłębiania świadomości normatywnej wraz z postępem studiów, ale – z drugiej strony – ujawnia też, iż obecni studenci wyrażają bardziej powierzchowne sądy o języku i są wobec siebie mniej samokrytyczni. Wyniki badań mają wartość poznawczą oraz glottodydaktyczną – mogą służyć nauczycielom jako pomoc w doborze treści, metod nauczania i narzędzi dydaktycznych dostosowanych do potrzeb czasu i zmian pokoleniowych.

Słowa kluczowe: język polski, student, absolwent, trudności językowe Ukraińców

Wprowadzenie: uzasadnienie podjętych badań i metodologia

Za jedną z ważnych przyczyn powodujących, że wśród obcokrajowców studiujących w Polsce największa jest liczba Ukraińców, uchodzi bliskość języków polskiego i ukraińskiego (zob. np. Hoły-Łuczaj, 2022: 159, 160; Saturno, Gębal, 2022: 214). Szczególnie aktywne uwzględnianie podobieństw między językiem pierwszym i docelowym w nauczaniu Ukraińców jpjo obserwowane jest w ostatnich latach[1]. Coraz częściej badacze piszą o kontrastywnej metodzie w dydaktyce czy też o interkomprehensji, a lektorzy skutecznie stosują te podejścia w swojej pracy, m.in. dzięki powstaniu (zwłaszcza po inwazji Rosji na Ukrainę w 2022 roku) nowych pomocy dydaktycznych przygotowanych z myślą o odbiorcy ukraińskim. Sami uczący się też zazwyczaj mają świadomość przewag płynących z możliwości wykorzystywania znajomości własnego języka

[1] O konieczności nauczania jpjo w kontraście z pierwszym językiem uczących się zaczęto w Polsce mówić znacznie wcześniej – już po 1989 roku (Izdebska-Długosz, 2021: 121).

w nauce polskiego (zob. np. Saturno, Gębal, 2022: 220; Szlachta, Flasiński, 2024a: 139–140, 144), choć zdarzają się też wyjątkowe sytuacje niezauważania tego wpływu (Bucko, Wawrzeń, 2023: 26, 29). Wiele osób na początkowych etapach nauki uważa, że podobieństwo obu języków sprawia, że łatwo jest opanować polski (zob. np. Górska, 2015: 359).

W niniejszym artykule ocena trudności w uczeniu się polskiego jako blisko spokrewnionego języka obcego jest analizowana na podstawie ankiety wypełnionej w czasie wojny (w kwietniu i maju 2025 roku) przez studentów i absolwentów polonistyki Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki. Jednym z uzasadnień podjęcia tej problematyki jest dostęp do wyników badań sprzed ponad 10 lat poświęconych świadomości normatywnej w zakresie jpjo, przeprowadzonych wśród studentów tej samej uczelni (Krawczuk, 2012, 2013a). Porównanie starszych i nowszych danych umożliwia prześledzenie zarówno trwałości, jak i dynamiki postaw respondentów wobec oceny trudności jpjo, co jest ważne dla nauczycieli, aby mogli oni dopasowywać treści i metody nauczania do aktualnych potrzeb.

W artykule przeanalizowano odpowiedzi na pięć pytań[2] ankiety, dotyczących tego, czy jpjo wydaje się respondentom trudny czy łatwy, i tego, które mianowicie jego elementy są, ich zdaniem, najtrudniejsze i najłatwiejsze[3]. Odpowiedzi na pytania o łatwość polszczyzny potraktowano jako komplementarne do pytań o trudność i przedstawiono je, z przyczyn ograniczeń objętościowych, w dużym skrócie. Trzy pytania zamknięte dotyczą oceny stopnia trudności/łatwości języka, a każde z dwóch otwartych nawiązuje do poprzedniego pytania, w celu uzyskania wyjaśnień lub dodatkowych komentarzy.

[2] Jest to część większej ankiety, na podstawie której opublikowano już wyniki dotyczące motywacji podjęcia studiów polonistycznych oraz płynącej z tego satysfakcji (Krawczuk, Łozynska, 2025). O motywacji do uczenia się jpjo w innych ukraińskich uczelniach zob. np. Levchuk, Belyavska, Vaseiko, 2022.

[3] Ankietę przeprowadzono w języku ukraińskim – pierwszym języku respondentów – w celu umożliwienia łatwego wypowiedzenia się także studentom początkującym.

Respondenci – łącznie 104, z których w 2025 roku 56 było studentami, a 48 absolwentami – to osoby w wieku od 18 do 52 lat, przy czym zdecydowaną większość (101) stanowiły kobiety. Studenci reprezentowali wszystkie lata studiów: I rok licencjatu – 16 osób; II, III i IV – po 12; magisterium – 4. Studenci wypełniali ankietę w wersji papierowej, a absolwenci za pośrednictwem serwisu Google Forms.

Podstawą empiryczną badania, oprócz danych ilościowych – odpowiedzi na pytania zamknięte, stało się 213 kontekstów, zawierających odpowiedzi na pytania otwarte.

W celu ustalenia proporcji materiału empirycznego zastosowano metodę ilościową. Uzyskanych wskaźników nie uznaje się jednak za rozstrzygające; ważną rolę odgrywają dane jakościowe[4] – opinie respondentów o trudnych i łatwych miejscach polszczyzny. Badania mają charakter kontrastywny. Zestawiono wyniki uzyskane od studentów i absolwentów oraz porównano je z analizami sprzed 10 lat. Poza tym jako kolejne tło kontrastowania uwzględniono dane z podobnych badań realizowanych w Polsce przed wojną (Górska, 2015; Izdebska-Długosz, 2017) oraz na jej początku wśród uchodźców z Ukrainy (Bucko, Wawrzeń, 2023; Szlachta, Flasiński, 2024a, 2024b).

Celem artykułu jest zatem ustalenie, jak, w opinii respondentów związanych z polonistyką lwowską, kształtuje się hierarchia stopnia trudności w przyswajaniu poszczególnych płaszczyzn języka polskiego oraz w opanowywaniu sprawności językowych, w zależności od tego, czy są oni studentami (i na którym roku) czy absolwentami. Uwzględnienie danych uzyskanych przed ponad 10 latami wśród studentów tej samej uczelni oraz obecnie wśród uchodźców wojennych ma na celu dopełnienie obrazu akwizycji polszczyzny przez Ukraińców w perspektywie diachronicznej i w odmiennych sytuacjach społeczno-politycznych.

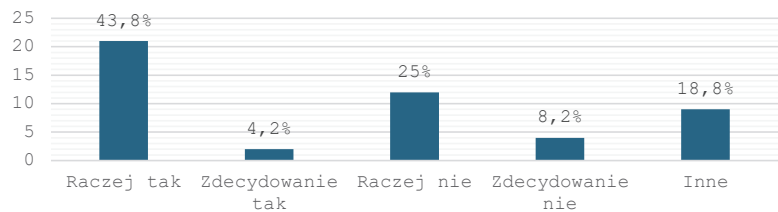
[4] Zauważmy, ze rozróżnienie technik badawczych na jakościowe i ilościowe nie zawsze jest celowe: dane uzyskane w drodze ankietowania mogą być poddawane analizie ilościowej lub jakościowej (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 139).

Badania empiryczne

Czy język polski jest trudny do opanowania?

Zaproponowane odpowiedzi: a) raczej tak; b) zdecydowanie tak; c) raczej nie; d) zdecydowanie nie; e) inne.

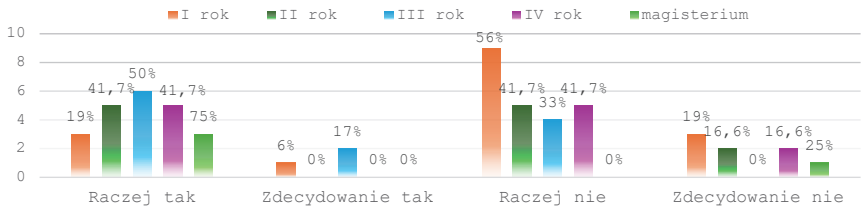
Wśród absolwentów najczęstsza jest odpowiedź „raczej tak" (43,8%), a dużo rzadsza – „raczej nie" (25%) (zob. wykres 1). Niewielki odsetek stanowią odpowiedzi skrajne „zdecydowanie tak" (4,2%) i „zdecydowanie nie" (8,2%). Po zsumowaniu odpowiedzi „tak" i „nie" uzyskujemy proporcję 48% „trudny" vs 33% „nietrudny", co przemawia za dominacją przekonań o trudności języka polskiego. Odpowiedzi półotwarte z kategorii „inne" (18,8%), opatrzone komentarzami, poświadczają postrzeganie polskiego przeważnie jako trudnego (dwie trzecie takich opinii). Stopień trudności respondenci uzależniają od indywidualnych predyspozycji uczących się oraz ich wcześniejszych doświadczeń językowych, w tym od kontaktu z polszczyzną w dzieciństwie. Ułatwiać uczenie się jpjo powinno, w ich opinii, pochodzenie z zachodu Ukrainy. Istnieje też wyraźna świadomość tego, że pokrewieństwo języka polskiego i ukraińskiego może czynić naukę zarówno łatwiejszą, jak i trudniejszą.



Wykres 1. *Czy język polski jest trudny do opanowania?* (absolwenci)
Źródło: opracowanie własne.

Większość studentów I roku uważa, że język polski raczej i zdecydowanie nie jest trudny (75%). Za raczej i zdecydowanie trudny uznaje go tylko 25%. W miarę postępu nauki trudności są bardziej

dostrzegalne, np. na II roku sądzi tak 41,7% respondentów, a na III – 66,7% (dokładniej zob. wykres 2).



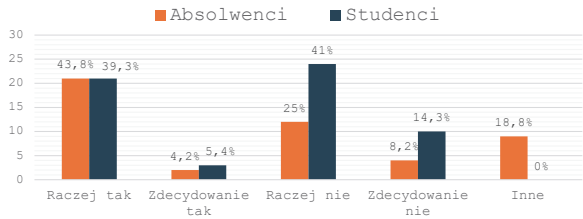
Wykres 2. *Czy język polski jest trudny do opanowania?* (studenci z różnych lat studiów)
Źródło: opracowanie własne.

Obserwacje pokazują, że osoby rozpoczynające studia coraz częściej postrzegają język polski jako nietrudny[5]. Można to wiązać m.in. ze wzrostem liczby uczących się jpjo w szkole (np. wśród tegorocznych studentów wcześniejszą znajomość języka polskiego zadeklarowało: I rok – 10 osób na 22; II – 7 na 18; III – 5 na 15; IV – 4 na 15). Wcześniejsza, nawet powierzchowna znajomość języka sprawia, że pierwszy kontakt z nauką polskiego na studiach jest mniej stresujący, a podstawy opanowywane są szybciej. Jednocześnie wraz z postępami w praktycznej nauce języka, a także w związku z wprowadzaniem dyscyplin: morfologia, składnia, leksykologia i stylistyka, pogłębiających wiedzę zarówno językową, jak i językoznawczą, poczucie trudności wzrasta. Ogólną prawidłowość postrzegania blisko spokrewnionego języka obcego jako łatwego na początku i trudnego na późniejszych etapach nauki badacze wyjaśniają działaniem najpierw interkomprehensji, a następnie interferencji (zob. np. Hofmański, 2019: 67).

Wśród absolwentów, w porównaniu ze studentami, rzadziej pojawiają się odpowiedzi „raczej nietrudny" (25% absolwentów vs 41% studentów)

[5] Rok po analizowanych w artykule badaniach tę samą ankietę przeprowadzono wśród 21 studentów I roku – aż 20 osób (95,2%) oceniło język polski jako raczej lub zdecydowanie nietrudny.

oraz „zdecydowanie nietrudny" (8,2% vs 14,3%) (zob. wykres 3), gdyż absolwenci, z których większość (91,7%) pracuje w zawodzie, mają z reguły wysoką świadomość normatywną. Dlatego też, w odróżnieniu od studentów, wielu z nich wybiera półotwartą wersję odpowiedzi („inne"), umożliwiającą przedstawienie szczegółowych wyjaśnień.



Wykres 3. *Czy język polski jest trudny do opanowania?* (absolwenci i studenci)
Źródło: opracowanie własne.

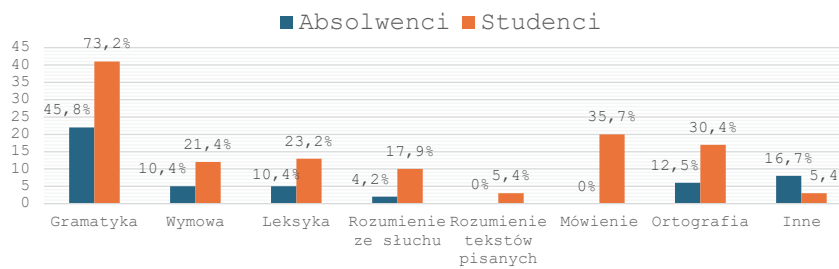
***Co, Pani/Pana zdaniem, jest najtrudniejsze?* (może Pani/Pan zaznaczyć kilka odpowiedzi)**[6]

Zaproponowane odpowiedzi: a) gramatyka; b) wymowa; c) leksyka; d) rozumienie ze słuchu; e) rozumienie tekstów pisanych; f) mówienie; g) ortografia; h) inne.

Porównanie wyników dotyczących absolwentów i studentów (zob. wykres 4) pozwala na uchwycenie zarówno pewnych niezmiennych trudności w opanowywaniu języka polskiego, jak i dynamiki ich postrzegania w zależności od etapu kształcenia. W obu grupach zdecydowanie najczęściej wskazywana jest gramatyka (45,8% absolwentów i 73,2% studentów). Wyraźnie wyższy odsetek wskazań wśród studentów sugeruje, że trudności gramatyczne są szczególnie silnie odczuwane na etapie studiów, kiedy proces przyswajania i systematyzowania wiedzy gramatycznej jest najbardziej intensywny.

[6] Zaznaczanie po kilka wersji odpowiedzi sprawiło, iż w dalszych obliczeniach ogólna liczba osób opowiadających się za stopniem trudności poszczególnych elementów jpjo bywa inna niż 100%.

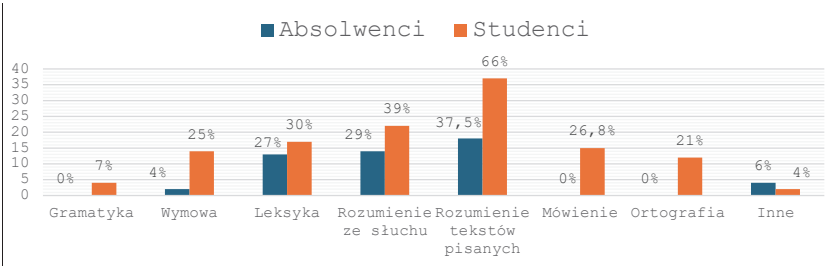
W przypadku pozostałych płaszczyzn językowych i sprawności obserwujemy zróżnicowany zakres trudności wskazywanych przez dwie porównywane grupy. Studenci, w odróżnieniu od absolwentów, jako trudne odnotowują mówienie (35,7% vs 0%). Mniejsze różnice w proporcjach dotyczą leksyki, wymowy i ortografii (dokładniej zob. wykres 4). Dla obu grup nie jest trudne rozumienie tekstów pisanych (5,4% vs 0%)[7]. W kategorii „inne" dominuje aktywność absolwentów (16,7% vs 5,4% studentów), których odpowiedzi odsłaniają bardziej złożony i jednocześnie dokładniejszy w szczegółach obraz trudności językowych, przesuwając akcent z zagadnień systemowych (ortografia, gramatyka) na te związane z subtelnościami funkcjonalnymi języka. Zwracają oni uwagę m.in. na niuanse semantyczne (łączliwość leksykalna, synonimia), stylistyczne i składniowe; wspominają również o kompetencji komunikacyjnej. Tego typu odpowiedzi świadczą o pogłębieniu świadomości językowej: bardziej dojrzałe komentarze mają charakter refleksyjny. Przykładowo absolwenci zdają sobie sprawę z konieczności ciągłego uczenia się języka.



Wykres 4. *Co, Pani/Pana zdaniem, jest najtrudniejsze?* (absolwenci i studenci)
Źródło: opracowanie własne.

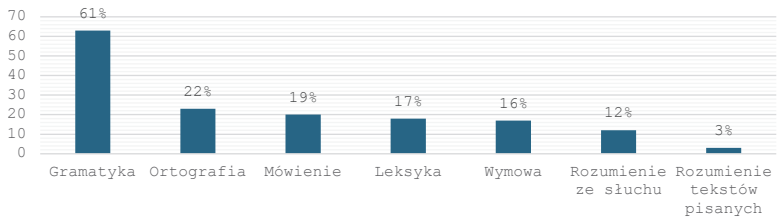
[7] Sprawność ta, jak potwierdzają m.in. badania wyników próbnych i rzeczywistych egzaminów certyfikatowych na poziomie B1, jest dla Ukraińców najłatwiejsza (Lozynska, Stefanyshyn, 2024a: 360; 2024b: 282).

Wyniki dotyczące odpowiedzi na komplementarne pytanie o najłatwiejsze obszary języka, choć nie są w pełni lustrzanym odbiciem wskaźników związanych z pytaniem o trudności, to bardzo są do niego zbliżone (zob. wykres 5), co potwierdza wiarygodność odpowiedzi na temat trudności.



Wykres 5. *Co, Pani/Pana zdaniem, jest najłatwiejsze?* (absolwenci i studenci)
Źródło: opracowanie własne.

Hierarchię trudnych obszarów polszczyzny w ujęciu wszystkich osób badanych prezentuje wykres 6.



Wykres 6. Hierarchia trudnych obszarów polszczyzny
w ujęciu absolwentów i studentów
Źródło: opracowanie własne.

Proszę uzasadnić swój wybór i doprecyzować, jakie mianowicie trudne zjawiska ma Pani/Pan na myśli

Odpowiadając na pytanie otwarte, ponad połowa absolwentów (56,3%) pisze o trudnościach gramatycznych. W ich obrębie

najczęściej wymieniane są: fleksja (45,8%), osobno odmiana liczebników (16,7%) i czasowników (10%; np. *odmiana trudnych czasowników [trzeć, drzeć itp.]*); składnia (10%). Wspominane są problemy dużej liczby wyjątków (10%) oraz interferencji zewnętrznej (12,5%; np. *Nie „przenosić" konstrukcji gramatycznych z języka ukraińskiego na polski*). Rzadziej pojawiają się wzmianki o kategorii rodzaju (6%) i deprecjatywności (2%; np. *Obecność kategorii gramatycznych nieistniejących w języku ukraińskim, takich jak: kategoria deprecjatywności, rodzaj męskoosobowy etc.*).

Oprócz trudności gramatycznych często wskazywane są też problemy leksykalne (20,8%), w tym dotyczące niuansów znaczeniowych (8%), łączliwości leksykalnej (6,3%), interferencji leksykalnej (6,3%) oraz potrzeby uczenia się słownictwa przez całe życie (4,2%). Nierzadko wspominane są kłopoty ortograficzne (18,8%; np. *Zasady pisowni różnią się od języka ukraińskiego bardziej, niż wtedy się spodziewałam*) czy też związane z wymową (18,8%), ujmowane m.in. jako ważny składnik kompetencji zbliżonej do poziomu rodzimego użytkownika języka (np. *wymowa zbliżona do native speakerów zawsze była dla mnie zadaniem z gwiazdką*; *użycie w odpowiednich kontekstach słów „korzystny/pożyteczny" czy „ubogi krewny" [a nie biedny]*). Ponadto pojawiają się refleksje o procesie uczenia się, pokonywaniu barier komunikacyjnych czy znaczeniu kontaktu z autentycznym użyciem języka. Osoby starsze (30–52 lat) podkreślają ograniczenie w dostępie do autentycznych materiałów językowych w czasach, kiedy studiowały (np. *W czasach studenckich dostęp do internetu był ograniczony – w związku z tym nie dało się oglądać filmów, YouTube'a etc. Myślę, że współczesnym studentom w tym zakresie jest znacznie łatwiej*).

Wśród studentów pierwszego stopnia (studiów licencjackich) dynamika zmian w postrzeganiu trudności językowych rośnie w miarę postępu edukacyjnego. Na I roku obserwacje mają charakter jeszcze zbyt ogólnikowy. Najczęściej wskazywane są: gramatyka (62,5% ze wszystkich studentów I roku; np. *dużo wyjątków i reguł* – 43,8%), problemy z wymową (25%, w szczególności te związane

ze zbitkami spółgłosek lub akcentem) czy też z rozumieniem ze słuchu autentycznej mowy polskiej (18,8%; np. *Polacy bardzo szybko mówią*). Pojawiają się również odpowiedzi zaprzeczające trudnościom (18,8%; np. *nie ma trudnych zjawisk*), co może wynikać z działania interkomprehensji na początkowym etapie nauki lub z wcześniejszego uczenia się jpjo w szkole. Wskazywane trudne obszary mają przede wszystkim charakter adaptacyjny – wynikają z kontaktu z obcym systemem językowym.

Na II roku gramatyka (50% ze wszystkich studentów II roku) ujmowana jest w kontekście konkretnych różnic systemowych i uproszczonego rozumienia interferencji (33%; np. *inne przypadki niż w ukraińskim*). Jako trudne wymieniane są: mówienie (33%; np. *trudno wyrazić myśli*), wymowa (25%), ortografia (25%), leksyka (25%) oraz rozumienie ze słuchu (8%), co wskazuje na wagę, jaką mają dla tych studentów kompetencje komunikacyjne.

Na III i IV roku, mimo że gramatyka nadal pozostaje istotnym obszarem trudności (pisze o niej 58% studentów III i IV roku), pojawiają się liczne komentarze o problemach związanych z mówieniem (37%), które postrzegane jest jako złożona kompetencja integrująca różne aspekty języka (np. *wymaga jednoczesnego opanowania wielu komponentów*). O wiele rzadziej natomiast wspominana jest ortografia (12,5%). Zdarza się podawanie konkretnych nauczanych w tym roku dyscyplin, jak słowotwórstwo (8%) czy gramatyka historyczna polszczyzny (4%). Mówiąc o trudnościach, studenci piszą o negatywnym wpływie stresu na poprawność wypowiedzi czy też narzekają, że mają „mało praktyki mówienia".

W grupie magistrantów nadal gramatyka jest głównym obszarem trudności (75%), które ujmowane są przede wszystkim w perspektywie różnic systemowych oraz interferencji międzyjęzykowej (50%; np. *Gramatyka jest podobna do ukraińskiej, co zdecydowanie ułatwia jej przyswajanie, jednak jednocześnie okazuje się bardziej złożona; często dochodzi także do błędów wynikających z wpływu języka ukraińskiego*). Wskazywane są także trudności w zakresie wymowy (50%), słownictwa (25%, uwyraźnia się m.in. homonimię międzyjęzykową) czy „komunikacji ustnej" (25%).

Studenci częściej niż absolwenci (36% vs 11%) wskazują na własne predyspozycje, mocne strony lub strategie edukacyjne, odwołując się m.in. do poprzednich okresów nauki (np. *bo uczyłem się polskiego w szkole*), stałego kontaktu z językiem (np. *słyszeć polski pięć razy w tygodniu i nie zapamiętać*) czy praktyki komunikacyjnej (np. *rozmowy z Polakami wspomagające kształcenie rozumienia ze słuchu*), a także wcześniejszego kształcenia fonetycznego, które odegrało istotną rolę w przyswajaniu języka polskiego (np. *nauczono nas poprawnej wymowy w ciągu kilku pierwszych zajęć na pierwszym roku, co ułatwiło późniejsze rozumienie ze słuchu oraz poprawne odtwarzanie słów i zdań*). Tylko studenci I roku podają komentarze wartościujące sprowadzające się do tego, że podoba im się język polski lub konkretna sprawność językowa (5%).

Odpowiedzi na pytanie komplementarne o najłatwiejsze zjawiska polszczyzny uwiarygodniają wymieniane wcześniej trudności, a także je doprecyzowują[8]. Ponadto respondenci zwracają uwagę na kluczową rolę podobieństw między językiem polskim a ukraińskim (70% absolwentów i 38% studentów – w rozumieniu tekstów pisanych; 17% i 10% – w rozumieniu ze słuchu), które sprzyjają m.in. intuicyjnemu odgadywaniu znaczeń wyrazów i rozpoznawaniu struktur gramatycznych (np. *70% leksyki w języku polskim jest podobna do ukraińskiej*). Mają również świadomość ułatwiającej naukę strategii domyślania się znaczeń z kontekstu (22% absolwentów vs 24% studentów, w tym 4% vs 9% – w odniesieniu do rozumienia ze słuchu), a także podkreślają rolę wizualizacji w percepcji tekstu (13% vs 7%). Zatem badane osoby dobrze zdają sobie sprawę z efektów komparatystycznej nauki jpjo.

[8] Nie zostały one przytoczone z powodu ograniczeń objętościowych.

Wnioski

1. Z przeprowadzonych badań ankietowych wynika, że najmłodsi spośród respondentów – studenci I roku licencjatu – najczęściej (co mogłoby się wydawać paradoksalne) wskazują na „łatwość" polszczyzny, podczas gdy starsze roczniki oraz absolwenci – na jej „trudność" (por. łatwość gramatyki – 7% u studentów vs 0% u absolwentów; łatwość wymowy – odpowiednio 25% vs 4%; łatwość mówienia – 26,8% vs 0%). „Odkrywczość" tego wniosku nieco słabnie, gdy uwzględnimy opisywaną w literaturze przedmiotu prawidłowość: na pierwszym etapie uczenia się blisko spokrewnionego języka działa interkomprehensja, a później coraz większą rolę zaczyna odgrywać interferencja. Jak zatem potwierdzają przeprowadzone badania, na kolejnych latach studiów studenci są coraz bardziej świadomi wpływu transferu negatywnego, powodującego szczegółowe trudności polszczyzny związane z pozornością podobieństw językowych. Niemniej jednak w badanej uczelni liczba najmłodszych adeptów polszczyzny stwierdzających łatwość polszczyzny jest zaskakująco duża (np. 95% wśród tegorocznych studentów I roku). Taki stan rzeczy może być spowodowany czynnikiem zewnętrznym: wcześniejszą nauką w szkole podstaw polskiego, który jest bardzo popularnym językiem obcym w regionie i w całej Ukrainie. Znaczący zaś przyrost odpowiedzi dotyczących trudności polszczyzny na kolejnych latach studiów jest związany m.in. ze specyfiką studiów na kierunku filologicznym: w ramach nauczania specjalistycznych przedmiotów językoznawczych bardziej niż w przypadku lektoratów pogłębia się świadomość językowa studentów.

2. Najtrudniejsza w nauce polszczyzny, jak sądzą badani studenci i absolwenci, jest gramatyka (61% spośród wszystkich uwzględnionych płaszczyzn języka i sprawności). Przez absolwentów nie jest ona w ogóle wskazywana jako łatwa i bardzo rzadko oceniana jest w ten sposób przez studentów. Najłatwiejsze jest rozumienie tekstów pisanych (53%) jako sprawność receptywna. Sposoby ujmowania odnotowywanych

przez studentów i absolwentów trudności różnią się: starsi respondenci opisują je w kategoriach bardziej abstrakcyjnych i systematyzujących, zwracając jednak uwagę na „profesjonalne" szczegóły, podczas gdy młodsi wyrażają sądy ogólnikowe lub wartościujące i skupiają się na problemach praktycznych, niezbędnych do osiągnięcia podstaw komunikacji. Wraz z rozwojem kompetencji językowej pogłębia się świadomość normy.

3. Świadomość stopnia skomplikowania jpjo nie jest jednakowa u różnych grup uczących się – zależy od miejsca, sposobu i celu nauki (por. np. Hoły-Łuczaj, 2022: 166). Inna jest u studentów polonistyki (w Polsce oraz za granicą), a inna u uchodźców wojennych. Uchodźcom wystarczały np. survivalowe kursy języka polskiego zaspokajające podstawowe potrzeby komunikacyjne (Hofmański, Pospiszil-Hofmańska, 2022: 256). Za ważniejsze uważali oni nabycie sprawności komunikacyjnych niż poprawności gramatycznej (Szlachta, Flasiński, 2024b: 264). Dla studentów, zarówno przebywających na studiach w Polsce jeszcze przed wojną (Izdebska-Długosz, 2017), jak i badanych w tym artykule, poprawność językowa jest istotna. Wybrali oni studia filologiczne i z czasem coraz bardziej uświadamiają sobie ich charakter, mający cele o wiele ambitniejsze niż tylko opanowanie podstaw komunikacji.

4. Porównując uzyskane z badań dane z wynikami ankiety przeprowadzonej na początku wojny wśród uchodźców wojennych z Ukrainy (Szlachta, Flasiński, 2024b: 265–267), można wskazać pewne dysproporcje. Na przykład wysoką pozycję u uchodźców (49,23%), w odróżnieniu od polonistów ukraińskich (16%), zajmują trudności w wymowie; istotne są różnice w ocenie mówienia: 47,31% uchodźców i tylko 19% polonistów uważa je za trudne. Mimo że autorzy artykułu z 2024 roku piszą, że gramatyka jako trudna część języka plasuje się niżej od trudności w wymowie, możemy z tym sądem się nie zgodzić, ponieważ na dane dotyczące gramatyki składają się w tym badaniu dwa elementy – budowa zdań (27,31%) i odmiana wyrazów (26,54%). Połączenie tych wartości dałoby prawie 54%, co jest bliskie wynikowi dla polonistów ukraińskich (61%). Uchodźcom, tak samo jak osobom badanym w Ukrainie,

znacznie mniej problemów sprawiają sprawności receptywne. Rozumienie tekstu ze słuchu zyskało wskaźnik 8,08% (12% w Ukrainie). Najłatwiejsze zarówno dla uchodźców (3,46%), jak i dla polonistów (3%) jest rozumienie tekstów pisanych. W odróżnieniu od pojawiających się opinii niektórych uchodźców o niewielkim znaczeniu pokrewieństwa języków (np. Górska, 2015: 359), respondenci z Ukrainy bardzo dobrze uświadamiają sobie jego wady i zalety, co w dużym stopniu wiąże się z tradycjami nauczania kontrastywnego na uczelni.

5. Analiza uświadomienia sobie stopnia trudności jpjo przez współczesnych absolwentów i studentów polonistyki lwowskiej potwierdza obserwację sprzed ponad 10 lat (Krawczuk, 2012, 2013) o problematyczności polskiej gramatyki. Podejście do zjawisk gramatycznych jako najbardziej skomplikowanych utrzymywało się ponad 10 lat temu od I aż do III roku, przy czym gramatykę pojmowano jedynie jako fleksję. Na IV roku licencjatu dostrzegano już trudności związane z subtelnymi różnicami w pozornie podobnych strukturach składniowych. Jako trudniejsze zatem niż odmiana zaczęły być postrzegane m.in. zasady łączenia słów – zarówno składniowego (zwłaszcza rekcja), jak i leksykalno-semantycznego. W polu trudnych obszarów znalazły się niuanse znaczeniowe synonimów, a także wielość i rozmaitość słownictwa należącego do różnych odmian. Szczególnie akcentowane były własne braki w zakresie znajomości najnowszej ekspresywnej leksyki młodzieżowej, którą – według wyrażanych opinii – w pełni można poznać jedynie w żywych kontaktach z native speakerami. O tak rozumianej znajomości języka jako pożądanej piszą Jolanta Tambor i Aleksandra Achtelik:

> Nie tylko bowiem stopień poprawności językowej ma znaczenie w ocenie opanowania języka, ale również sprawność komunikacyjna i możliwość porozumienia z rodzimymi użytkownikami nauczanego języka, także w ich naturalnym środowisku (Tambor, Achtelik, 2015: 101).

Zatem z jednej strony, podobnie jak w badaniach sprzed ponad 10 lat, rosnące rozumienie złożoności polszczyzny w miarę postępu w nauce

obserwowane jest również obecnie. Z drugiej zaś strony, ówcześni studenci mieli zazwyczaj głębszą świadomość poszczególnych zjawisk trudnych, odznaczali się większą refleksyjnością w swoich odpowiedziach oraz potrafili krytycznie podchodzić do analizy własnych kompetencji. Ich wypowiedzi były bliższe wypowiedziom obecnych absolwentów. Z kolei dzisiejsi studenci, mimo że mają do dyspozycji bardzo wiele różnych pomocy do nauki języka (por. np. Hofmański, 2019: 68), są mniej dojrzali w swoich refleksjach nad językiem i mniej samokrytyczni. Dają się chyba we znaki zmiany pokoleniowe w podejściu do nauki, która powinna być łatwa, atrakcyjna, koniecznie wspomagana nowymi technologiami cyfrowymi i obowiązkowo musi mieć uzasadnienie pragmatyczne[9] (*Po co mam się tego uczyć?*; *Czy będzie mi to potrzebne w życiu?*). W Ukrainie ważnym czynnikiem pogarszającym ogólny dobrostan studentów oraz podejście do nauki jest sytuacja wojenna, która powoduje u uczących się stany apatii i załamań emocjonalnych; wcześniej negatywne konsekwencje w obszarze organizacji nauki i świadomości edukacyjnej przyniosła pandemia COVID-19. Niemniej jednak obecni studenci, w odróżnieniu od większości swoich poprzedników sprzed 10 lat (którzy notabene mogą być częścią badanych absolwentów), stosują zróżnicowane i zindywidualizowane strategie uczenia się oraz wykazują większą kreatywność, przy czym od prowadzących zajęcia wymagają więcej pomysłowości i oryginalności.

6. W związku z powyższym przedstawione w artykule dane, które stanowią kolejne odzwierciedlenie świadomości językowej osób uczących się języka polskiego jako blisko spokrewnionego za granicą, jeśli nawet nie prezentują zbyt odkrywczych wyników, to jednak są ważne w „monitorowaniu" potrzeb studentów – wyrażanych przez nich zarówno eksplicytnie (np. deklaracje chęci nauki łatwej i atrakcyjnej, wyjazdów do Polski itp.), jak i implicytnie (wskazywanie trudnych elementów polszczyzny). Fakt, że gramatyka pozostaje w świadomości badanych

[9] Por. też dominację pragmatycznego podejścia do nauki polskiego u badanych w czasie wojny studentów ukraińskich w Polsce (Grochala, 2023: 49).

obecnie osób najtrudniejszą częścią polszczyzny, powinien skłaniać glottodydaktyków do opracowania kolejnych pomocy gramatycznych dostosowanych do potrzeb różnych grup uczących się. Gramatyka, mimo że „trudna" i „nudna", wciąż – jak się okazuje – jest zapotrzebowana. Wyzwaniem dla osób prowadzących zajęcia jest jej nauczanie głębokie i jednocześnie kreatywne.

Literatura

Bucko D., Wawrzeń M., 2023, *Współczesna glottodydaktyka polonistyczna – cele nauczania a analizy potrzeb*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 30, s. 21–41.

Górska A., 2015, *Błędy studentów z Ukrainy – zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 22, s. 357–370, https://doi.org/10.18778/0860-6587.22.24.

Grochala B., 2023, *Studia polskie z językiem angielskim na Uniwersytecie Łódzkim – interwencja kryzysowa czy pomysł na przyszłość?*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 30, s. 43–56, https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.03.

Hofmański W., 2019, *Leksykalno-komunikacyjne aspekty słowiańskiej interkomprehensji*, „Prace Językoznawcze", t. 21 (2), s. 57–69, https://doi.org/10.31648/pj.3902.

Hofmański W., Pospiszil-Hofmańska K., 2022, *Interkomprehensja – interferencja – integracja. Polszczyzna w perspektywie nauczania użytkowników języków wschodniosłowiańskich*, „Poznańskie Studia Slawistyczne", nr 23, s. 253–271, https://doi.org/10.14746/pss.2022.23.12.

Hoły-Łuczaj M., 2022, *Granice języka polskiego. Postawy wykładowców akademickich wobec kompetencji językowych studentów ukraińskich w kontekście migracji edukacyjnych do Polski*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny", nr 1 (183), s. 157–180, https://doi.org/10.4467/25444972SMPP.22.002.15236.

Izdebska-Długosz D., 2017, *Ukraińcy o własnych błędach w polszczyźnie – przykład statystycznej analizy danych w glottodydaktycznych badaniach eksploracyjnych*, „Przegląd Wschodnioeuropejski", t. 8, nr 2, s. 237–253.

Izdebska-Długosz D., 2021, *Nauczanie polskiej deklinacji i składni w grupach wschodniosłowiańskich*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 28, s. 117–132, https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.08.

Krawczuk A., 2012, *O nauczaniu kultury języka polskiego za granicą. Świadomość normatywna ukraińskiego studenta polonisty (na przykładzie lwowskiej polonistyki)*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2 (10), s. 285–301.

Krawczuk A., 2013a, *Co i jak myślą o polszczyźnie jej ukraińskojęzyczni użytkownicy (na podstawie badań nad świadomością normatywną studentów polonistyki lwowskiej)*, w: *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z Konferencji Naukowej*, red. A. Rabczuk, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 95–116.

Krawczuk A., Łozynska O., 2025, *Badania naukowe i dydaktyka w Katedrze Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki*, w: *Polacy na Ukrainie od Powstania Styczniowego do XXI wieku*, t. II, red. H. Krasowska, Uniwersytet Warszawski, Studium Europy Wschodniej, Warszawa, s. 47–71.

Levchuk P., Belyavska O., Vaseiko J., 2022, *The Communicative Value of the Polish Language Among Students in Northwestern Ukraine / Wartość komunikacyjna języka polskiego wśród studentów północno-zachodniej Ukrainy*, „Cognitive Studies | Études cognitives", nr 22, article 2640, s. 1–13, https://doi.org/10.11649/cs.2640.

Lozynska O.H., Stefanyshyn Y.M., 2024a, *Movna kompetentnist' studentiv I kursu l'vivs'koyi polonistyky: vidpovidnist' vymogam serytyfikatsiynoho ispytu na rivni B1*, „Visnyk nauky ta osvity. Seriya «Filolohiya»", nr 7 (25), s. 355–369.

Lozynska O.H., Stefanyshyn Y.M., 2024b, *Derzhavni serytyfikatsiyni ispyty z pol's'koyi movy yak inozemnoyi u L'vivs'komu natsional'nomu universyteti im. Ivana Franka: dosvid, dosyagnennia, vyklyky*, „Visnyk nauky ta osvity. Seriya «Filolohiya»", nr 9 (27), s. 279–292.

Saturno J., Gębal P.E., 2022, *Interkomprehensja w nauczaniu języka polskiego jako obcego (jpjo) Słowian wschodnich*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 29, s. 213–229, https://doi.org/10.18778/0860-6587.29.14.

Szlachta A., Flasiński K., 2024a, *Interferencje językowe i kulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego uchodźców wojennych z Ukrainy (wyniki badań ankietowych)*,

„Roczniki Humanistyczne", t. 72, z. 10, s. 135–147, https://doi.org/10.18290/rh247210.9.

Szlachta A., Flasiński K., 2024b, *Nauczanie języka polskiego jako obcego uchodźców wojennych z Ukrainy w świetle badań ankietowych*, „Heteroglossia. Studia kulturoznawczo-filologiczne", nr 16, s. 251–271.

Tambor J., Achtelik A., 2015, *Uczenie się języka obcego: specyficzna sytuacja w procesie nauczania*, w: *Szkoła bez barier. O trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*, red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 99–107.

Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., 2010, *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Wydawnictwo AVALON, Kraków.

OKSANA LOZYNSKA – PhD, Department of Polish Philology, Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine / dr, Katedra Filologii Polskiej, Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Ukraina.

A Ukrainian scholar of Polish studies and linguist, Head of the Department of Polish Philology at the Ivan Franko National University of Lviv. Her research interests focus primarily on phraseology, comparative studies, corpus linguistics, and glottodidactics. Her scholarly output comprises 38 academic articles, including: *Mimiczny portret strachu w polskiej i ukraińskiej frazeologii kinematycznej* [Mimic Portrait of FEAR in Polish and Ukrainian Phraseologies] ("Język Polski" 2013, vol. 93, no. 3); *Образ пихатої людини в українській і польській фразеології* [The Image of a Vain Person in Ukrainian and Polish Phraseology] ("Slavia Orientalis" 2023, vol. 72, no. 2); *Jednostki ekspansywne w zasobie polskiej frazeologii kinematycznej określającej emocje* [Expansive Units in the Field of Polish Kinematic Phraseology to Denote Emotions] ("Respectus Philologicus" 2024, no. 46 [51]).

Ukraińska polonistka i językoznawczyni, kierowniczka Katedry Filologii Polskiej na Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki. Jej zainteresowania badawcze dotyczą głównie frazeologii, komparatystyki, lingwistyki korpusowej oraz glottodydaktyki. Jej dorobek naukowy obejmuje 38 artykułów, m.in.: *Mimiczny portret strachu w polskiej i ukraińskiej frazeologii kinematycznej* („Język Polski" 2013, t. 93, z. 3); *Образ пихатої людини в українській і польській фразеології* [Obraz człowieka pysznego we frazeologii ukraińskiej i polskiej] („Slavia

Orientalis" 2023, t. 72, nr 2); *Jednostki ekspansywne w zasobie polskiej frazeologii kinematycznej określającej emocje* („Respectus Philologicus" 2024, nr 46 [51]).

E-mail: oksana.lozynska@lnu.edu.ua

ALLA KRAVCHUK – Professor, Institute of the Polish Language, Polish Academy of Sciences, Kraków, Poland / prof., Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk, Kraków, Polska.

A Ukrainian scholar of Polish studies and linguist. Her research interests include: phraseological semantics, Polish linguistic etiquette in Ukraine, the Polish language of the contemporary "Gazeta Polska Bukowiny", the language of the Soviet Polish-language press in the Białystok region (1939–1941), and Polish language teaching and literary education. Her most important publications include: *Struktura referująca „pan/pani + imię" w tekstach czasopism wydawanych po polsku w Ukrainie* [Reference Structure "pan/pani + imię" in Periodical Texts Published in Polish in Ukraine] ("Respectus Philologicus" 2023, nr 43 [48]); *Typologia odstępstw od normy ogólnopolskiej w zakresie wymagania przypadka w tekstach „Gazety Polskiej Bukowiny" wydawanej w Ukrainie* [Typology of Deviations from the General Polish Norm in Terms of the Grammatical Case Requirement in the Texts of "Gazeta Polska Bukowiny" Published in Ukraine] ("Poradnik Językowy" 2024, no. 9); *Właściwe użycia składniowe polszczyzny. Poradnik z ćwiczeniami nie tylko dla Ukraińców* [Correct Syntactic Usage in Polish: A Guide with Exercises Not Just for Ukrainians] (with M. Gębka-Wolak; Toruń 2025).

Ukraińska polonistka i językoznawczyni. Jej zainteresowania naukowe obejmują: semantykę frazeologiczną, polską etykietę językową w Ukrainie, polszczyznę współczesnej „Gazety Polskiej Bukowiny", język sowieckiej prasy polskojęzycznej na Białostocczyźnie (1939–1941) i glottodydaktykę. Najważniejsze publikacje to m.in.: *Struktura referująca „pan/pani + imię" w tekstach czasopism wydawanych po polsku w Ukrainie* („Respectus Philologicus" 2023, nr 43 [48]); *Typologia odstępstw od normy ogólnopolskiej w zakresie wymagania przypadka w tekstach „Gazety Polskiej Bukowiny" wydawanej w Ukrainie* („Poradnik Językowy" 2024, z. 9); *Właściwe użycia składniowe polszczyzny. Poradnik z ćwiczeniami nie tylko dla Ukraińców* (z M. Gębką-Wolak; Toruń 2025).

E-mail: alla.kravchuk@ijppan.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.12
ISSN 2353-9844

Anna Seretny
https://orcid.org/0000-0002-5377-4881
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Kraków, Polska

Leksyka międzyprzedmiotowa, czyli na tropach języka szkolnej edukacji*

Cross-Curricular Lexis, or on the Trail of the Language of School Education

Abstract: In recent years, multiculturalism and multilingualism have become defining characteristics of a significant number of Polish educational institutions. Consequently, there has been an expansion in the cohort of specialists whose professional activities are, directly or indirectly, oriented toward assisting pupils with a migration background in overcoming communicative and cultural barriers, as well as in navigating the school environment. Researchers specializing in Polish as a foreign/second language constitute a vital link in this expert network. Their research on the discourse present within the school can be categorized into two distinct paradigms. The first encompasses works dedicated to the observed difficulties that migrant children/youth encounter while acquiring Polish. The second paradigm, by contrast, comprises analyses concerning the specificity of language of schooling its subject-specific sub-registers. The present paper outlines the progression and outcomes of an exploratory study situated within this second paradigm. Its objective was to tentatively determine whether educational Polish features a subset of lexical items common to the various subject-specific sub-registers. The preliminary results are promising and warrant further investigation along this path.
Keywords: language of schooling, subject vocabulary, Polish academic vocabulary

Abstrakt: W ostatnich latach wielokulturowość i wielojęzyczność stały się udziałem znacznej liczby polskich placówek edukacyjnych. Rozrósł się w związku z tym krąg specjalistów, których działania są, bezpośrednio lub pośrednio, ukierunkowane

* Niniejszym składam podziękowania Redaktorom tomu za zaproszenie do publikacji. Czas spędzony na konferencjach, imprezach okolicznościowych i spotkaniach prywatnych z prof. Jolantą Tambor, dla mnie od lat Jolą, był zawsze okazją do „pogadania" o sprawach ważnych i błahych, codziennych i bardzo glottodydaktycznych. W tekście poruszam kwestie języka edukacyjnego, który – podobnie jak bliski sercu prof. Jolanty Tambor język śląski – dalej czeka na swoje dowartościowanie.

na pomoc uczniom z doświadczeniem migracji w przełamywaniu bariery komunikacyjnej, kulturowej, w odnajdywaniu miejsca w szkolnej rzeczywistości. Ważne ogniwo łańcucha ekspertów stanowią glottodydaktycy polonistyczni. Prowadzone przez nich badania dyskursu obecnego w przestrzeni szkolnej można przypisać do dwóch nurtów. W pierwszym mieszczą się prace poświęcone (za)obserwowanym trudnościom, jakie uczniowie z doświadczeniem migracji mają z poznawaniem polszczyzny w nowym dla nich kontekście, natomiast do drugiego nurtu można przypisać analizy specyfiki języka edukacyjnego i jego przedmiotowych pododmian. Niniejszy tekst przedstawia przebieg i wyniki rekonesansu badawczego, który sytuuje się w nurcie drugim. Próba, jaką podjęto, miała na celu wstępne ustalenie, czy w polszczyźnie edukacyjnej istnieje podzbiór jednostek leksykalnych wspólnych dla przedmiotowych pododmian języka szkolnej edukacji. Wstępne rezultaty są obiecujące i warto podążać tą drogą.

Słowa kluczowe: język szkolnej edukacji, słownictwo przedmiotowe, polskie słownictwo akademickie

Wstęp

W ostatnich latach wielokulturowość i wielojęzyczność stały się udziałem znacznej liczby polskich placówek edukacyjnych. Rozrósł się w związku z tym krąg specjalistów, których działania są, bezpośrednio lub pośrednio, ukierunkowane na pomoc uczniom z doświadczeniem migracji. Ważne ogniwo łańcucha ekspertów stanowią glottodydaktycy polonistyczni, którzy już wiele lat temu zwrócili uwagę na to, że w szkole język pełni dwie różne funkcje: (i) jest narzędziem umożliwiającym socjalizację; (ii) służy również przekazywaniu/zdobywaniu wiedzy i jej egzekwowaniu/wykazywaniu się jej zasobnością. Podkreślali też przy tym, że o ile posługiwanie się językiem w odmianie komunikacyjnej pozwala na uczestniczenie w codzienności wspólnoty szkolnej, o tyle szanse na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (a co za tym idzie, kontynuację nauki w lepszej placówce, dostanie się na upragniony kierunek studiów, wykonywanie wymarzonego zawodu itp.) daje dopiero opanowanie języka w funkcji poznawczej.

Glottodydaktyczne analizy dyskursu obecnego w przestrzeni szkolnej można przypisać do dwóch nurtów. W pierwszym mieszczą się prace poświęcone (za)obserwowanym trudnościom, jakie uczniowie z doświadczeniem migracji mają z poznawaniem polszczyzny w nowym dla nich kontekście, połączone z próbami diagnozy przyczyn pojawiających się

problemów, ich tła oraz uwarunkowań; do nurtu drugiego natomiast należą badania nad specyfiką języka edukacyjnego i jego przedmiotowych pododmian, a także nad wyzwaniami, jakie stawiają one przed uczącymi się o nie w pełni rozwiniętym potencjale językowym.

Rekonesans badawczy, którego kontekst, przebieg i wyniki opisuje poniższy tekst, sytuuje się w nurcie drugim. Próba, jaką podjęto, miała na celu wstępne ustalenie, czy w polszczyźnie edukacyjnej istnieje podzbiór jednostek leksykalnych wspólnych dla przedmiotowych pododmian języka szkolnej edukacji (JSE). Jego wyodrębnienie może bowiem przyczynić się do podniesienia efektywności procesu nauczania JSE. Porządkowanie treści kształcenia poprzez wskazanie w nich obszarów priorytetowych jest działaniem sprawdzonym w dydaktyce języka i bezpośrednio przekładającym się na jej skuteczność.

Język szkolnej edukacji – *terra noviter reperta*

Do lat 2000. badania języka szkolnej edukacji w glottodydaktyce polonistycznej prowadzono rzadko i bez odniesień do kontekstu migracyjnego. Do najważniejszych opracowań tamtego czasu należą opublikowane na przełomie lat 80. i 90. XX wieku analizy obciążenia terminami podręczników przewidzianych do realizacji na drugim i trzecim etapie edukacyjnym (zob. Jaworski, 1989). Po zestawieniu list przygotowanych dla poszczególnych przedmiotów okazało się, że uczniowie klas IV–VIII ówczesnej szkoły podstawowej mieli opanować łącznie około 11 000 leksemów nazywających, tj. głównie rzeczowników lub wyrażeń na nich opartych. Ze względu na ukierunkowanie badań innych części mowy nie analizowano, a choć zasób nowych wyrazów w ich obszarze nie byłby aż tak pokaźny, na pewno obejmowałby kilka dodatkowych tysięcy. Nietrudno więc obliczyć, że oczekiwany roczny przyrost warstwy leksykalnej ówczesnego ucznia miał wynosić przynajmniej 2500 jednostek. Ujawniona zbiorcza liczba terminów już wtedy budziła wątpliwości

dydaktyczne. Kierujący pracami zespołu prof. Michał Jaworski wyraźnie stwierdził, iż jest ona zbyt duża; postulował też, by „dokonać ujednolicenia terminów w programach i podręcznikach szkolnych oraz ich korekty pod względem rzeczowym i systemowym" (Jaworski, 1989: 17). Przypomnijmy, że obciążenie liczące 2500 jednostek na rok uznano za nadmierne dla rodzimych użytkowników języka, którzy rozpoczynając naukę w szkole, znają czynnie od 4000 do 6000 wyrazów (zob. Kielar-Turska, 2010; Wasylewicz, Lenart, 2021). Badań JSE w latach 90. nie kontynuowano, analizowano jedynie stopień trudności tekstów niektórych podręczników przedmiotowych. W dużej części przypadków okazywały się one bardzo trudne w odbiorze ze względu na nadmierne nasycenie złożonymi strukturami leksykalno-gramatycznymi[1].

Pierwsze publikacje o charakterze glottodydaktycznym, w których oglądowi poddano specyfikę języka obecnego w szkole, zaczęły liczniej pojawiać się w drugiej dekadzie XXI wieku[2]. Wyraźnie były one naznaczone kontekstem migracji i wynikającymi z niej potrzebami uczniów odmiennych kulturowo, o mniejszym potencjale językowym w polszczyźnie (m.in. Białek, red., 2015; Grzymała-Moszczyńska i in., 2015; Martyniuk, 2015; Szybura, 2016a, 2016b; Majcher-Legawiec, 2017; Gębal, 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018; Seretny, 2018; Lipińska, Seretny, 2019; Szulgan, 2019; Szymańska, 2020). W dekadzie trzeciej, zwłaszcza po napaści Rosji na Ukrainę i powiązanym z tym nagłym wzrostem liczby dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach, temat ten wybrzmiewa coraz mocniej (zob. m.in. Jędryka, 2021, 2022a, 2022b, 2022c; Seretny, 2021, 2022, 2024, 2025; Gaze, 2022; Mikulska, 2022; Chamienia, 2023).

W definicjach języka edukacyjnego przewijających się w publikacjach ich autorzy zaznaczają, że jest to narzędzie, które służy przede wszystkim funkcji poznawczej. Podkreślają przy tym jego wieloprzedmiotową

[1] Omówienie opracowań poświęconych temu zagadnieniu, zob. Seretny, 2018.

[2] Z wcześniejszych na uwagę zasługuje praca *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole – zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce* (Halik, Nowicka, Połeć, 2006).

specyfikę i zmieniający się w toku nauki szkolnej stopień złożoności. Za nie mniej ważny uznawany jest też fakt, iż na co dzień kontakt z JSE jest dla wielu uczniów ograniczony do murów szkolnych i tekstów zbyt trudnych w odbiorze, w które obfitują podręczniki[3]. W pracach poświęconych słownikowej charakterystyce JSE i jego pododmian zwraca się natomiast uwagę na rozbudowanie warstwy leksykalnej (Seretny, 2022, 2024, 2025; Jędryka, 2025a, 2025b). Liczba słów do opanowania liczona jest, przypomnijmy, w dziesiątkach tysięcy (zob. np. Jaworski, 1989; Seretny, 2022)[4]. Zdobywanie wiedzy (poziom recepcji) i wykazywanie się jej przyswojeniem (poziom produkcji) jest zaś możliwe tylko wówczas, jeśli słownictwem uczeń posługuje się s p r a w n i e. Warto zaznaczyć, że przysłówek *sprawnie* w tym kontekście znaczy nie tylko ‘w sposób, który świadczy o doświadczeniu i wprawie w wykonywaniu czegoś’[5]; konotuje także bardzo ważną informację dodatkową, tj. ‘na poziomie zbliżonym do rodzimych równolatków’. Z nimi bowiem uczniowie z doświadczeniem migracji są porównywani przy ocenianiu, poddawani są również takim samym testom kompetencyjnym[6]. Słabsza znajomość JSE niejako z założenia pozycjonuje ich więc niżej w klasie szkolnej, nie pozwala im też w pełni ujawnić potencjału poznawczego.

[3] Taka sytuacja nie sprzyja rozwojowi języka u wszystkich uczniów z doświadczeniem migracji (zob. Bertucci, 2010; Seretny, 2024), a także u uczących się, którzy pochodzą z rodzin mniej uprzywilejowanych społecznie (zob. Bernstein, 1962; Martyniuk, 2015).

[4] Przyswojenie takiej ilości nowej leksyki jest prawdziwym wyzwaniem. Przypomnijmy, że obciążenie liczące 2500 jednostek uznano za zbyt duże dla rodzimych użytkowników języka, którzy rozpoczynając naukę w szkole, znają już czynnie od 4000 do 6000 wyrazów (zob. Kielar-Turska, 2010; Wasylewicz, Lenart, 2021), a w ciągu trzech pierwszych lat zasób ten znacząco poszerzają.

[5] Zob. *Sprawnie*, w: *Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/haslo/podglad/55674/sprawnie/5179104/rzadzic [dostęp: 2.10.2026].

[6] Uproszczenia egzaminów dotyczą zazwyczaj języka instrukcji, a nie treści zadań, które trzeba wykonać; uczący się z doświadczeniem migracji mogą mieć też wydłużony czas przeznaczony na ich realizację.

Zdaniem Jamesa Cumminsa czas, jakiego potrzebują, by „dogonić" swoich jednojęzycznych równolatków, to zazwyczaj kilka lat (niekiedy nawet pięć–sześć) (Cummins, 2000).

W poszukiwaniu części wspólnej

Jednym z czynników wpływających na efektywność opanowywania nauczanych treści jest wprowadzenie do nich uporządkowania. W glottodydaktyce może ono mieć różny charakter. W podejściu komunikacyjnym, w którym celem jest jak najszybsze umożliwienie uczącym się współdziałania z innym użytkownikami języka, rozwiązaniem sprawdzonym jest rozpoczynanie od tego, co bardziej użyteczne i/lub potrzebne, bliższe doświadczeniom poznających język, a także od tego, co częstsze, łatwiejsze, bardziej przystępne[7]. Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego dla celów komunikacyjnych (JCK) zaczyna się więc od *witania się*, *przedstawiania się* (A1), a nie od *wyrażania oburzenia* (B2). *Przedstawianie się* wymaga opanowania narzędnika; staje się on więc pierwszym z poznawanych przez uczącego się przypadków zależnych, choć jego frekwencja jest niższa niż dopełniacza. Nazwy *zawodów* i *narodowości* są wprowadzane przed nazwami *zwierząt* czy *budynków użyteczności publicznej* itp. Wieloletnia praktyka potwierdza słuszność takiego rozwiązania (zob. Janowska i in., 2011, 2016).

Uporządkowanie warto byłoby wprowadzić także do nauczania JSE, dzięki czemu w mniejszym stopniu jawiłby się on jako niejednorodna „składowa" (język przedmiotów ścisłych różni się znacząco od tego, który używany jest na zajęciach humanistycznych czy geograficznych), o rosnącej z biegiem edukacji złożoności (zob. Seretny, 2024). W tym

[7] Na to, że w dydaktyce języka trzeba najpierw sięgać po to, co najczęstsze i uczącym się najbardziej przydatne, prof. Władysław Miodunka zwracał uwagę już w roku 1986 (zob. Miodunka, 1986: 63–73).

celu zasadne jest wskazanie struktur leksykalnych (wyrazów, wyrażeń, zwrotów), którym – ze względu na komunikacyjną nośność, wyższą częstość występowania oraz powtarzalność niezależną od przedmiotu – można byłoby przypisać funkcję rdzenia tej odmiany języka.

Krok pierwszy już poczyniono, a w jego wyniku wyłoniona została leksyka wykorzystywana do instruowania uczących się (obszar I) (zob. Jędryka, 2025a, 2025b). W kroku kolejnym (obszar II) warto byłoby przyjrzeć się językowi służącemu zarządzaniu klasą, gdyż na różnych zajęciach nauczyciele w zbliżony sposób organizują pracę uczniów, upewniają się, czy dobrze zrozumieli, zlecają im wykonanie określonych zadań, egzekwują ich wykonanie czy też oceniają realizację. Rytualizacja czynności ma zapewne przełożenie na powtarzalne działania werbalne. Na wielu lekcjach rozwijane są też u uczących się podobne umiejętności (obszar III), np.: stawiania pytań, krytycznego myślenia, wyrażania opinii, definiowania, klasyfikowania, porównywania, raportowania, relacjonowania z zachowaniem ciągu przyczynowo-skutkowego, negocjowania, mediowania itp. Jakaś część zasobów JSE i w tym obszarze zapewne jest wspólna. Zapoznawanie uczniów z doświadczeniem migracji ze strukturami leksykalnymi, które są używane na różnych przedmiotach (obszary I–III), pozwoliłoby im na szybsze odnajdywanie się w rzeczywistości klasowej oraz na pełniejsze uczestnictwo w organizacyjnym i myślowym toku lekcji. Sprawniejsze podążanie za ich treściami (obszar IV) umożliwiłoby im z kolei poznanie wyrazów/wyrażeń/zwrotów o dużej powtarzalności międzyprzedmiotowej (tj. użytecznych na różnych zajęciach)[8].

Badania w kierunku wyłonienia leksyki tego typu przyniosły bardzo dobre rezultaty w języku angielskim. Podjął je Averil Coxhead z myślą o uczących się, którzy planowali podjąć studia bądź chcieli swobodniej czytać anglojęzyczne teksty naukowe z różnych dziedzin (Coxhead,

[8] Trop frekwencji sprawdza się w nauczaniu języka polskiego jako obcego na potrzeby ogólne: poznanie jednostek o wysokiej częstości daje dostęp do dużej części przeciętnych tekstów (zob. Zgółkowa, 1992; Seretny, 2011).

2000). Opracowane przez niego zestawienie nosi nazwę *Academic Word List* (AWL) i obejmuje 560 uporządkowanych rangowo rodzin wyrazów[9]. W grupie pierwszej znalazły się np. takie leksemy jak: *analizować*, *podejście*, *tworzyć*, *dane*, *wskazywać*, *interpretować*, *zasada*, *istotny*, *teoria*, *różnić się*, które – na co zwróciła uwagę Mary J. Schleppegrell – wielokrotnie przewijają się przez rozmaite amerykańskie podręczniki szkolne (Schleppegrell, 2004: 21). AWL szybko więc zaczęto postrzegać jako zbiór niewyspecjalizowanego słownictwa edukacyjnego, które uczniowie z doświadczeniem migracji muszą opanować w pierwszej kolejności (Scarella, 2003), gdyż jego znajomość może znacząco ułatwić lekturę tekstów specyficznych dla poszczególnych domen (Anstrom K. i in., 2010).

Rezultaty badań nad specyfiką polszczyzny tekstów specjalistycznych prowadzone przez glottodydaktyków wskazują, że charakterystyka języka naukowego w ujęciu statystycznym wyraźnie odbiega od cech odmiany ogólnej (zob. Rudziński, 2004). Może to oznaczać, że dla polskiego, podobnie jak dla angielskiego, poszukiwania leksyki o powtarzalności międzyprzedmiotowej zakończą się opracowaniem jej list. Ich powstanie umożliwiłoby udzielenie odpowiedzi na bardzo ważne pytanie: c z e g o (i) w języku edukacyjnym u c z y ć w p i e r w s z e j k o l e j n o ś c i (ii)?

[9] W innych językach, np. we francuskim czy niemieckim, podobnie ukierunkowane badania nie przyniosły spodziewanego rezultatu. W pierwszym bowiem okazało się, że dyskurs naukowy w znacznej części operuje słownictwem z przedziału częstości 1001–2000 (Cobb, Horst, 2004), natomiast w niemieckim wzbogacanie zasobu leksykalnego następuje przez pożytkowanie własnego materiału językowego, np. *Naturwissenschaften*.

Leksyka wspólnoprzedmiotowa – rekonesans badawczy

Celem przeprowadzonego rekonesansu badawczego było sprawdzenie zasadności poszukiwań leksyki międzyprzedmiotowej w polskiej odmianie języka edukacyjnego. Miał on też pokazać, czy obrany kierunek, zakładający jej istnienie, jest właściwy.

Dobór materiału

W ramach rekonesansu dokonano analizy treści leksykalnych pierwszych działów podręczników przeznaczonych dla II etapu edukacyjnego. Wszystkie pozycje ukazały się nakładem wydawnictwa Nowa Era, którego materiały są rozpoznawalne i cieszą się dużą popularnością wśród nauczycieli. Były to:

- *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, autorstwa Mariana Sękatasa i Joanny Stawarz;
- *Wczoraj i dziś. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, autorstwa Grzegorza Wojciechowskiego;
- *Planeta Nowa. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, autorstwa Feliksa Szlajfera, Zbigniewa Zaniewicza, Tomasza Rachwała i Romana Malarza.

Dobór przedmiotów nie był przypadkowy: wyselekcjonowano je dlatego, że w klasie V uczniowie rozpoczynają ich systemową naukę. Historia zaczyna się co prawda już w klasie IV, ale dopiero w V nabiera wymiaru ogólnego i przybliża nie tylko dzieje Polski. Biologia, w przeciwieństwie do interdyscyplinarnej przyrody, którą dzieci mają w młodszych klasach, skupia się wyłącznie na funkcjonowaniu organizmów żywych. Osobną przestrzeń zyskują także treści geograficzne, wcześniej przewijające się przez lekcje kształcenia zintegrowanego oraz przyrody.

Metodologia rekonesansu

Działy otwierające podręcznik składały się z kilku jednostek lekcyjnych: historia i biologia z trzech (odpowiednio s. 9–25 oraz s. 6–22), a geografia z czterech (s. 5–32). Zapisane w formacie PDF odnośne strony podręczników zostały następnie przekształcone na pliki Worda, który jest narzędziem umożliwiającym bardziej zaawansowaną edycję tekstu[10].

Zbiory materiału wyjściowego dla poszczególnych przedmiotów były nierównoliczne, od 3230 słowoform dla biologii, przez 4612 dla historii, do 5432 w przypadku geografii (zob. tabela 1).

Tabela 1. Materiał leksykalny pierwszych działów z wybranych podręczników

Przedmiot	Biologia	Historia	Geografia
Liczba słowoform	3230	4612	5432

Źródło: opracowanie własne.

Pozyskany materiał został następnie zlematyzowany, oddzielnie dla każdego zbioru. Osobowe formy czasowników sprowadzono do bezokolicznika, zachowano tylko formy imiesłowów biernych (zob. Zgółkowa, 1992); rzeczowniki zapisano w mianowniku liczby pojedynczej (lub mnogiej w przypadku pluralia tantum); przymiotniki – w mianowniku liczby pojedynczej rodzaju męskiego w stopniu równym; przysłówki odnotowywano także w stopniu równym. W zestawieniach nie uwzględniano liczebników głównych i porządkowych oraz nazw własnych, które najliczniej pojawiały się w podręczniku do geografii[11]. Jako osobne jednostki traktowano wszystkie formacje słowotwórcze.

[10] Składam tu podziękowania dr. Tomaszowi Możdzierzowi za pomoc w przekształceniu dokumentów na format Worda.

[11] Opanowywanie nazw własnych przez uczniów z doświadczeniem migracji jest kwestią osobną; na pewno jest to dla nich i trudne, i obciążające.

Ręczne przekształcanie słowoform tekstów w listy wyrazów, choć bardzo praco- i czasochłonne, daje możliwość każdorazowej refleksji nad pojawiającymi się jednostkami i/lub ich kombinacjami. Było to o tyle istotne, iż w tekstach często występowały rozmaitego rodzaju zespolenia, które zdecydowano pozostawić w formie nierozczłonkowanej. Rozwiązanie takie jest zgodne ze wskazaniami zawartymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003), gdyż ciągi te jako całostki muszą się zapisywać w pamięci użytkownika języka, w tym wypadku ucznia[12] (zob. Lewis, 1997; Seretny, 2011, 2015). Wśród zespoleń zachowano wyrażenia przyimkowe o wysokim stopniu łączliwości, takie jak: *na przykład*; *z kolei*; *w razie* oraz wyrażenia rzeczownikowo-przyimkowe, takie jak: *ze względu na…*; *za pomocą…*; *w celu…*; *w zależności od…*, a także utrwalone uzusem połączenia: *z miejsca na miejsce*; *przed naszą erą*. Podobnie, tj. jako całostki, potraktowano spójniki złożone/wielocłonowe: *zarówno…, jak i…*; *nie tylko…, lecz także…*; *nie tyle…, ile…* Jako osobne jednostki notowano pojawiające się zupełnie okazjonalnie wyrażenia idiomatyczne, np. *gołym okiem*.

Po sprowadzeniu wszystkich słowoform do form podstawowych i odrzuceniu liczebników oraz nazw własnych liczba wszystkich jednostek (jedno- i wielowyrazowych) wyróżnionych w analizowanym materiale (tzw. *tokenów/egzemplarzy*) wynosiła: w podręczniku do biologii 2672, w podręczniku do historii – 4064, a w podręczniku do geografii – 3823. Jednostek niepowtarzających się (tzw. *typów*) w poszczególnych materiałach przedmiotowych było odpowiednio: 761, 1241 i 826 (zob. tabela 2), czyli razem we wszystkich 2828.

[12] Stąd w glottodydaktyce czym innym jest jednostka leksykalna (ta rozumiana jest zgodnie z jej językoznawczą definicją), a czym innym leksykalna jednostka nauczania – całostka znaczeniowa/strukturalna, która musi się jako taka zapisać w pamięci użytkownika języka (zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego*, 2003; Seretny, 2015).

Tabela 2. Materiał leksykalny pierwszych działów z wybranych podręczników – wynik lematyzacji

Przedmiot	Biologia	Historia	Geografia
Liczba wszystkich słowoform	3230	461	5432
Liczba uwzględnionych form podstawowych (tokenów)	2672	4064	3823
Liczba jednostek leksykalnych niepowtarzających się (typów)	761	1241	826
Liczba typów łącznie	2828		

Źródło: opracowanie własne.

W kroku następnym spośród 2828 jednostek wyłoniono leksykę wspólną dla trzech badanych podręczników. Dokonywano tego ręcznie przez porównywanie ze sobą list przedmiotowych, przy czym przyjęto, że w obręb wspólny włączone zostaną tylko te leksemy, które wystąpią przynajmniej raz we wszystkich trzech pozycjach (zob. tabela 3, podświetlenia na zielono). Założenie to było całkiem arbitralne, uznano jednak, że na potrzeby rekonesansu obejmującego jedynie pierwsze działy podręczników nie będzie trudne do obrony. Jednocześnie zaznaczano, do którego przedziału frekwencji należą wyłonione leksemy, poszukując ich na listach frekwencyjnych sporządzonych na potrzeby glottodydaktyki polonistycznej (zob. Zgółkowa, 1992; Seretny, 2011). Znana baza wyjściowa pozwalała także na każdorazowe, jednoznaczne rozstrzyganie co do znaczeń pojawiających się na liście form homofonicznych.

W trakcie finalnego porządkowania materiału wyrazy grupowano w grona wyrazowe (zob. Seretny, 2011), odstępując w niektórych przypadkach od kolejności alfabetycznej, np. *móc*, *możliwy*, *umożliwiać* znalazły się koło siebie. Postanowiono też włączyć do wyróżnionych gron także te wyrazy, które powtarzały się przynajmniej w dwu podręcznikach (w tabeli 3 zaznaczono je kolorem żółtym). Nie było ich wiele, a istniało prawdopodobieństwo ich wystąpienia na kartach podręcznika nieobjętych badaniem.

Tabela 3. Sposób wyróżniania jednostek wspólnych dla badanych podręczników

Historia	Geografia	Biologia
a	a	a
aby	aby	aby
akcja		
	aktualizować	
	ale	ale
	alejka	analiza
		anatomia
archeolog		
architekt		
	arkusz	
astronom astronomia astronomiczny		
	atlas geograficzny	atlas anatomiczny
	autostrada	
aż	aż	aż
badacz		badacz
badać	badać	badać
	badanie	badanie
bajka		
		bakteria
balsamowany		
		bambus
		banan
bandaż		
bardzo	bardzo	bardzo

Legenda: kolor zielony – wyrazy pojawiające się we wszystkich trzech pozycjach; kolor żółty – wyrazy należące to tego samego grona wyrazowego, występujące przynajmniej w dwu podręcznikach.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza otrzymanego materiału i wnioski z niej płynące

Spośród 2828 leksemów (tzw. *typów*) te, które występują we wszystkich podręcznikach, to 263 jednostki[13]. Stanowią one zatem nieco mniej niż 10%, przy czym:

- 137 z nich należy do pierwszego przedziału częstości (1–1000);
- 65 do drugiego (1001–2000);
- 15 do trzeciego (2001–3000);
- 46 wychodzi poza przedział trzeci.

Nie jest to więc mało, zważywszy na szczupłość materiału poddanego analizie. Można zatem powiedzieć, że kierunek badań zapowiada się obiecująco. Przypomnijmy ich wagę – ustanowienie priorytetów w obszarze leksyki JSE może przyczynić się do podniesienia efektywności jego nauczania.

Analiza pozyskanego materiału pozwala też wysunąć ostrożne postulaty dotyczące kształcenia językowego uczniów na przeznaczonych specjalnie dla nich zajęciach polskiego, początkowo jako obcego, potem jako drugiego. Tradycyjnie wprowadza się na nich słownictwo nazywające zawody, warzywa, owoce oraz części garderoby. Gdyby badania na większym korpusie potwierdziły zaobserwowany trend, kolejność należałoby nieco zmodyfikować. Z lektury jedynie pierwszych działów podręczników przedmiotowych wynika też, że uczniom wcześniej niż nazwy wielu ubrań mogłyby być potrzebne nazwy form ukształtowania terenu (np. *góra*, *pagórek*, *dolina*), elementów krajobrazu i mapy (np. *rzeka*, *jezioro*, *pustynia*) czy też obiektów w przestrzeni publicznej (np. *budynek*, *osiedle*, *kamienica*). Na sporządzonych listach pojawiły się również nazwy zawodów, takie jak: *archeolog*, *badacz*, *naukowiec*, *pisarz*, *urzędnik*[14], które, według rekonesansu, powinni poznać przed *kucharzem* lub *murarzem*.

[13] Aneks, który zawierał wszystkie wyłonione leksemy wspólne, ze względu na wielkość nie mógł zostać dołączony do tekstu.

[14] Wyrazy te powtarzały się w dwu podręcznikach.

Duża część wspólna analizowanej leksyki to czasowniki (69). Wiele z nich jest spoza pierwszego przedziału częstości. Nieznajomość czasownika, który stanowi jądro zdania, jest dużą przeszkodą w rozumieniu treści. Niewykluczone, że nauczanie na poziomie A1 i w tym obszarze będzie musiało ulec modyfikacji, gdyż jest ono mocno znominalizowane. Kwestia kolejna także wiąże się z czasownikami. Zdecydowana ich większość w zestawieniach przedmiotowych miała swoje odpowiedniki aspektowe, które niekiedy występowały w zdaniach bezpośrednio sąsiadujących. Wniosek, który nasuwa się niemal samorzutnie, to możliwa przyszła konieczność wcześniejszej pracy nad aspektem, która zazwyczaj w pełniejszym zakresie ma miejsce dopiero na poziomie A2. Do innych zagadnień gramatycznych, których priorytet też powinien ulec zmianie, należą:

- stopniowanie przymiotników i przysłówków (w analizowanym materiale formy przymiotnikowe sprowadzane były do stopnia równego, ale to formy stopnia wyższego i najwyższego pojawiały się dużo częściej)[15]; uczniowie muszą umieć porównywać ze sobą przedmioty, wielkości, stany itp. na różnych lekcjach;
- imiesłowy bierne, formy bezosobowe.

Wniosek ostatni dotyczy słowotwórstwa, którego w języku polskim jako obcym systemowo naucza się w szerszym zakresie dopiero na poziomie średnim ogólnym, tj. B2 (zob. Janowska i in., 2016). Przenoszenie tego przypisania na grunt nauczania języka na potrzeby szkolne może okazać się niezasadne. W analizowanym materiale słowa z tej samej rodziny wyrazów występowały często obok siebie: np. *charakter*, *charakterystyczny*, *charakterystyka*, *charakteryzować się*; *góra*, *górny*, *górski*, *górować*. Trop rekonesansu pokazuje, że uczniom od początku warto zwracać uwagę na „rodzinne podobieństwo" i pozwolić im eksperymentować z językiem, zwłaszcza że systemowe poznawanie formantów nie do końca przekłada się na efektywniejsze opanowywanie formacji słowotwórczych (zob. Hacken, Abel, Knapp, 2006).

[15] Przemyślenia te są wynikiem ręcznej lematyzacji wyrazów i lektury tekstów podręcznika.

Reasumując: przeprowadzony rekonesans można uznać za udany. Pozwolił na stwierdzenie, że podjęcie badań mających na celu wyłonienie w języku polskim niewyspecjalizowanego słownictwa edukacyjnego jest zasadne. Przy okazji pokazał też, że być może konieczna będzie zmiana w układzie treści kształcenia w języku obcym/drugim nauczanym w polskich szkołach. Obecnie odwzorowuje on z niewielkimi tylko różnicami porządek opracowany do nauczania języka polskiego jako obcego na potrzeby ogólne.

Ograniczenia

Materiał analizowany na użytek niniejszego tekstu był niewielki: ograniczał się do pojedynczych działów z podręczników przedmiotowych przeznaczonych dla jednej klasy. Wszystkie też pochodziły od tego samego wydawcy. Podjęte zagadnienie zdecydowanie warte jest badań szerzej zakrojonych, potwierdzających zaobserwowane trendy. W poszukiwaniach leksyki międzyprzedmiotowej warto byłoby też wyjść poza ramy „gołej frekwencji" (zob. Zgółkowa, 1992) i w miarę potrzeb dokonywać stosownych uzupełnień. Konieczne jest również ustalenie sposobów wyłaniania wielowyrazowych leksykalnych jednostek nauczania. W rekonesansie oparto się na wynikającej z doświadczenia intuicji, którą należałoby uwiarygodnić lub wykazać jej zawodność.

Zakończenie

Wielokulturowość i wielojęzyczność oddziałów klasowych, zwłaszcza w dużych ośrodkach miejskich, stała się czymś naturalnym. Równie naturalne powinno więc być powstawanie materiałów wspierających dzieci z doświadczeniem migracji w rozwoju językowym. Ich rzetelne przygotowanie wymaga jednak wielopłaszczyznowych i wieloaspektowych

badań naukowych, dzięki którym możliwe stawałoby się porządkowanie treści kształcenia w obrębie JSE. Brak priorytetów, niedostosowanie do potrzeb niejednokrotnie skutkują niższą jakością i niższą efektywnością procesu kształcenia. Czas, w trakcie którego uczniowie z doświadczeniem migracji muszą językowo „dogonić" rówieśników, jest zaś na wagę złota. Mamy więc obowiązek przyczyniać się do tego, by mógł być on wykorzystywany w sposób jak najbardziej optymalny.

Materiały źródłowe (podręczniki)

Sękatas M., Stawarz J., 2019, *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Szlajfer F. i in., 2019, *Planeta Nowa. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Wojciechowski G., 2021, *Wczoraj i dziś. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Literatura

Anstrom K. i in., 2010, *Review of the Literature on Academic English: Implications for K-12 English Language Learners*, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education, Arlington.

Bernstein B., 1962, *Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements*, „Language and Speech", no. 5, s. 221–240.

Bertucci M.M., 2010, *Migrant Pupils and Formal Mastery of the Language of Schooling: Variations and Representations*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Białek K., red., 2015, *(Z) powrotem w Polsce – wyzwania i potencjał powracających do Polski*, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Warszawa.

Chamienia K., 2023, *Nauczyciele przyrody a język edukacji szkolnej (JES-Przyroda. Świadomość językowa i strategie dydaktyczne*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 30, s. 305–318.

Cobb T., Horst M., 2004, *Is There Room for an Academic Word List in French?*, in: *Vocabulary in a Second Language*, eds. P. Bogaards, B. Laufer, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia, s. 15–38.

Coxhead A., 2000, *A New Academic Word List*, „TESOL Quarterly", no. 34, s. 213–238, https://doi.org/10.2307/3587951.

Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevendon, England.

Europejski system opisu kształcenia językowego, 2003, Wydawnictwo CODN, Warszawa.

Gaze M., 2022, *Polszczyzna uczniów arabskiego pochodzenia – studium porównawcze*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 27, s. 175–187.

Gębal P., 2018, *Podstawy dydaktyki języka drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Grzymała-Moszczyńska H. i in., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Fundacja Centrum im. Bronisława Geremka, Warszawa.

Hacken P., Abel A., Knapp J., 2006, *Word Formation in Electronic Learners' Dictionary ELDIT*, „International Journal of Lexicography", no. 16 (3), s. 243–256.

Halik T., Nowicka E., Połeć W., 2006, *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole – zmiana kulturowa i strategie przekazu kultury rodzimej w zbiorowości Wietnamczyków w Polsce*, Prolog, Warszawa.

Janowska I. i in., 2011, 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Jaworski M., 1989, *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcje i wyniki badań*, Instytut Programów Szkolnych, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Jędryka B.K., 2021, *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Jędryka B.K., 2022a, *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, w: *Z problematyki kształcenia językowego*, red. E. Awramiuk, K. Szamryk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 159–186.

Jędryka B.K., 2022b, *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 29–42.

Jędryka B.K., 2022c, *Wykorzystanie matematycznych zadań tekstowych w rozwijaniu kompetencji gramatycznej w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej cudzoziemców*, „Poradnik Językowy", nr 4, s. 39–56.

Jędryka B.K., 2025a, *Jak uczyć języka zadań szkolnych? Rozumienie i dydaktyka czasowników operacyjnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 17–27.

Jędryka B.K., 2025b, *Rola czasowników operacyjnych w poleceniach do zadań w materiałach szkolnych a kształcenie językowe uczniów z doświadczeniem migracji*, w: *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym*, red. Z. Lica, I. Chawrilska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 131–150.

Kielar-Turska M., 2010, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 83–121.

Lewis M., 1997, *Pedagogical Implications of the Lexical Approach*, w: *Second Language Vocabulary Acquisition*, eds. J. Coady, T. Huckin, Cambridge University Press, Cambridge, s. 255–270.

Lipińska E., Seretny A., 2019, *E/I/Ree/migracyjny język polski. O statusie polszczyzny i dwujęzyczności*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 5–10.

Majcher-Legawiec U., 2017, *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 24, s. 244–259.

Martyniuk W., 2015, *Edukacyjna sprawność językowa w ujęciu działaniowym Rady Europy*, „LingVaria", nr 2, s. 69–79.

Mikulska A., 2022, *Chińscy uczniowie w polskim systemie edukacji – od podstawowych umiejętności komunikacyjnych do edukacyjnej sprawności językowej*, [niepublikowana rozprawa doktorska], Rada Dyscypliny Językoznawstwo, Uniwersytet Jagielloński.

Miodunka W., 1986, *Lingwistyczne podstawy nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Wydawnictwo Polonia, Lublin, s. 57–90.

Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*, „Postscriptum Polonistyczne" nr 2 (22), s. 171–186.

Rudziński G., 2004, *Charakterystyka językowa tekstów naukowych a glottodydaktyka (na materiale prac sozologicznych)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 13, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Scarcella R., 2003, *Academic English: A Conceptual Framework*, 6th edition, The University of California Linguistic Minority Research Institute, University of California, Irvine.

Schleppegrell M.J., 2004, *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

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

Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 2 (22), s. 139–156.

Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Universitas, Kraków, s. 113–140.

Seretny A., 2022, *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka*, „Neofilolog", nr 58/1, s. 98–118.

Seretny A., 2024, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Seretny A., 2025, *Status języka a zasobność słownika mentalnego użytkownika w kontekście wymagań edukacyjnych*, w: *Z zamiłowania i pasji. Monografia zbiorowa poświęcona Profesorowi Władysławowi T. Miodunce*, red. A. Seretny, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 83–102.

Sprawnie, w: *Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/haslo/podglad/55674/sprawnie/5179104/rzadzic [dostęp: 2.10.2026].

Szulgan A., 2019, *Praca z dziećmi cudzoziemskimi w polskiej szkole. Metody działania i własne doświadczenia*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 55–59.

Szybura A., 2016a, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole", nr 1, s. 112–117.

Szybura A., 2016b, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 99–105.

Szymańska M., 2020, *Rozwijanie języka edukacji szkolnej na przykładzie streszczenia*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktyki Języka Polskiego", t. 29, s. 123–139.

Wasylewicz M., Lenart A., 2021, *Poziom rozwoju mowy czynnej i biernej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia", nr 34 (2), s. 9–27.

Zgółkowa H., 1992, *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 37–119.

ANNA SERETNY – Associate Professor, Faculty of Polish Studies, Jagiellonian University in Kraków, Poland / dr hab., prof. UJ, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska.

Linguist, specialist in Polish learning and teaching, and Professor at the Jagiellonian University. She is the author of numerous monographs and papers as well as textbooks for teaching Polish as a foreign language. Her key publications include: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych (z listami słownictwa najczęściej używanego w układzie gronowym)* [Lexical Competence of Learners Polish Language Learners: Quantitative Research (with Lists of the Most Frequently Used Vocabulary in a Cluster Arrangement)] (Kraków 2011); *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* [Vocabulary in Language Learning and Teaching: The World of Words on the Example of Polish as a Foreign Language] (Kraków 2015); *Polish as a Heritage Language Around the World* (eds. P. Romanowski, A. Seretny, London 2025). Her scientific research focuses on the empirical investigation of lexical competence among learners of the Polish language. Her core research interests encompass issues related to the language of schooling and heritage Polish.

Językoznawczyni, glottodydaktyk, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka monografii i artykułów z zakresu glottodydaktyki polonistycznej, m.in.: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych (z listami słownictwa najczęściej używanego w układzie gronowym)* (Kraków 2011); *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego* (Kraków 2015); *Polish as a Heritage Language Around the World* (red. P. Romanowski, A. Seretny, London 2025) oraz podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. W pracy naukowej zajmuje się badaniami kompetencji leksykalnej uczących się polszczyzny. W kręgu jej zainteresowań znajdują się zagadnienia związane z językiem szkolnej edukacji oraz polszczyzną odziedziczoną.

E-mail: anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.11
ISSN 2353-9844

Lidija Tanuševska
https://orcid.org/0000-0001-5465-960X
Uniwersytet Świętych Cyryla i Metodego
Skopje, Macedonia Północna

Lingwakulturowy obraz Skopje przez pryzmat polskiego reportażu (praktyczny zarys do zajęć języka macedońskiego jako obcego)

The Linguacultural Image of Skopje through the Lens of Polish Literary Reportage A Practical Outline for Teaching Macedonian as a Foreign Language

Abstract: This text presents a glottodidactic approach based on the assumption that contemporary language teaching should not be limited to grammar and vocabulary but should also encompass culture, value systems, and worldviews. It draws on the concept of linguaculture, according to which language and culture are inextricably linked. The reportage *Warszawa rysuje Skopje* [Warsaw Draws Skopje] by Kinga Nettmann-Multanowska will be used as an example. This book presents the history, heritage, and urban transformations of Skopje, particularly in the context of the city's reconstruction after the 1963 earthquake, as well as the recent reconstruction of the city center as part of the *Skopje 2014* project. It is proposed that selected "keywords" closely related to Macedonian culture be used as teaching units for Polish students learning Macedonian. Teaching Macedonian through literature and culture offers them a much broader perspective than the traditional linguistic approach. Such activities develop linguistic skills, broaden cultural knowledge, encourage critical thinking and reading. Literature thus becomes an effective tool for simultaneously learning about the Macedonian language, history, and culture.

Keywords: teaching, culture, literature, language, grammar

Abstrakt: Niniejszy artykuł omawia podejście glottodydaktyczne oparte na założeniu, że współczesne nauczanie języków nie może ograniczać się jedynie do gramatyki i słownictwa, ale powinno obejmować także kulturę, system wartości i obraz świata. Odwołuje się do koncepcji lingwakultury, zgodnie z którą język i kultura są ze sobą nierozerwalnie związane. Jako materiał do rozważań posłużył reportaż *Warszawa rysuje Skopje* autorstwa Kingi Nettmann-Multanowskiej. Książka ta przedstawia historię, dziedzictwo i przemiany urbanistyczne Skopje, zwłaszcza w kontekście odbudowy miasta po trzęsieniu ziemi w 1963 roku, ale także niedawnej przebudowy jego centrum w ramach projektu „Skopje 2014". W tekście

zaproponowano wykorzystanie wybranych słów-kluczy ściśle związanych z kulturą macedońską jako jednostek dydaktycznych dla polskich studentów uczących się języka macedońskiego. Nauczanie macedońskiego poprzez literaturę i kulturę daje im bowiem znacznie rozleglejszą perspektywę niż tradycyjne podejście językowe. Takie zajęcia rozwijają kompetencje językowe, poszerzają wiedzę kulturową, kształcą umiejętność krytycznego myślenia oraz zachęcają do czytania. Literatura staje się dzięki temu skutecznym narzędziem jednoczesnego poznawania języka, historii i kultury Macedonii.

Słowa kluczowe: dydaktyka, kultura, literatura, język, gramatyka

Nauczanie języka obcego a kulturoznawstwo

Glottodydaktyka slawistyczna, zarówno ujęciu diachronicznym, jak i w ujęciu synchronicznym, nie traci na innowacyjności i oryginalności, mimo że rozwój technologii w ostatnich latach nie sprzyja studiom filologicznym, którym przyszło mierzyć się ze sztuczną inteligencją. W roku 2022 w Skopje odbyła się konferencja naukowa zatytułowana „Slawistyka w synchronii i diachronii", podczas której Jolanta Tambor i Agnieszka Tambor, nawiązując do teorii antropocenu, stwierdziły: „Warto spróbować, ucząc języka – polskiego, macedońskiego, jakiegokolwiek słowiańskiego (…) – uczyć przy tym odpowiedniego widzenia świata, odpowiedniej wrażliwości, odpowiedniego stosunku do rzeczywistości, uważności na drugiego (…)" (Tambor, Tambor, 2024: 321). Żeby zastosować to w dydaktyce, potrzebna jest wiedza kulturoznawcza.

Amerykański badacz Michael Agar napisał, że język i kultura są ze sobą powiązane jak wodór i tlen w cząsteczce wody – nie można ich rozdzielić i nadal mieć wodę do picia (Agar, 2002: 66). Język i kultura stały się nierozłącznymi elementami nauki o języku, przekładoznawstwa i pokrewnych dyscyplin jeszcze w latach 70. minionego wieku, kiedy języka nie analizowano już jako wyizolowanego, sztywnego systemu reguł. Zwrot kulturowy w językoznawstwie kładł nacisk na wiedzę o kulturze danego języka jako wyznacznika jego znaczenia oraz kształtowania się i rozumienia dyskursu. Dlatego nie mówimy o języku, ale o „językowym obrazie wartości, symboli i znaczeń w kulturze" (Zarzycka, 2004: 436), jak to zdefiniowała Grażyna Zarzycka, przybliżając

polskiemu odbiorcy koncepcję Agara, nazwaną właśnie lingwakulturą (*languaculture*) (za: Grochala, 2024: 22). Edward Sapir w związku z tym stwierdzi: „Język to symboliczny przewodnik po kulturze" (za: Wierzbicka, 1997: 162)[1]. Według Wojciecha Hofmańskiego lingwakultura jest pojęciem nowoczesnej glottodydaktyki (Hofmański, 2015: 34). Zawiera się w nim przekonanie o nierozerwalnym związku kultury i języka, który jest jej nośnikiem.

Ucząc zatem języka macedońskiego jako obcego, można odnieść się do koncepcji lingwakultury, dającej możliwość poznawania obu dziedzin jednocześnie. Takie właśnie podejście jest zaprezentowane w niniejszym tekście. To próba zarysowania praktycznych zajęć z języka macedońskiego jako obcego dla polskich studentów, przygotowana na bazie własnych doświadczeń zdobytych podczas gościnnych wyjazdów na polskie uczelnie. Studenci, z którymi pracowałam, byli na poziomie średnio zaawansowanym i mieli solidne podstawy co najmniej jednego z języków południowosłowiańskich (serbskiego, chorwackiego, bułgarskiego albo słoweńskiego). Taki typ zajęć stanowi jedynie uzupełnienie kursów przewidzianych w programach studiów, ale w przyszłości może zainicjować opracowanie nowego programu nauczania.

Reportaż *Warszawa rysuje Skopje* jako punkt wyjścia do nauczania języka macedońskiego

Kultura jest ściśle związana z literaturą, która stanowi ważny komponent studiów filologicznych; przenikają się, współtworząc obraz tożsamości, historii, ducha danego narodu bądź wspólnoty. Bezsprzeczne jest, że literaturę można efektywnie wykorzystywać w nauce języka. Na ten temat powstało wiele prac z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Warto wspomnieć, że w polskich instytucjach naukowych działają

[1] Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty z języka angielskiego – tłum. własne.

specjalne zespoły zajmujące się tą problematyką (np. w Instytucie Badań Literackich PAN), a także wskazać publikacje takich badaczy jak: Aleksander Kozłowski (1991), Piotr Garncarek (2006), Natalia Tsai (2010), Róża Ciesielska-Musameh (2017) i wielu innych. Niestety niewiele jest opracowań dotyczących uczenia języka macedońskiego przez wykorzystanie literatury, dlatego też zakładam, że ten tekst może stanowić ważny wkład w rozwój macedonistyki.

Wielką rolę w uczeniu się danego języka odgrywa literatura narodowa, ale swój istotny wkład wnosi też literatura zagraniczna o danym kraju, narodzie i jego kulturze. Ogląd z zewnątrz we współczesnym świecie jest niezbędnym czynnikiem w tworzeniu obrazu narodowości, państwa czy wspólnoty, której języka się uczymy. To broni nas przed ewentualną propagandą i głoszeniem często fałszywych opinii, a także daje możliwość poznania punktu widzenia Innego, obserwatora, kogoś z zewnątrz.

Kinga Nettmann-Multanowska w swojej książce *Warszawa rysuje Skopje* kreśli malowniczy obraz macedońskiej rzeczywistości, łącząc wielodyscyplinową analizę wydarzeń historycznych i aktualnych dziejów (Nettmann-Multanowska, 2022). Dlatego też wybrano ten polski reportaż o Skopje, by pokazać Innego i to, jak inaczej można uczyć (się) języka macedońskiego. Publikacja jest dostępna również w przekładzie na język macedoński (Нетман-Мултановска, 2023). Nettmann-Multanowska pisze o Skopje, mieście, którego mieszkańcy po II wojnie światowej przeżyli dwie wielkie przebudowy: modernistyczną odbudowę stolicy po kataklizmie z 1963 roku oraz projekt „Skopje 2014" – „antykizację miasta", która zakładała nadanie mu nowego oblicza poprzez przerobienie fasad istniejących budynków i wzniesienie nowych w stylu, jak to określano, „barokizującym". Autorka w swoim reportażu próbuje przybliżyć polskiemu czytelnikowi macedońską kulturę, ale też stara się znaleźć punkty styczne – takie jak podobne dziedzictwo architektoniczne okresu socjalistycznego czy zaangażowanie się Polaków w odbudowę miasta bezpośrednio po tragedii, a później w inne sfery życia w kraju; „rysuje i zaciera granice między dwoma kulturami [macedońską

a polską – L.T.], językami i historiami, a częste zmiany takiego stanu rzeczy są przeważnie wynikiem pozanarodowych zdarzeń i politycznych wydarzeń (…)" (Трајановски, 2022: 312)[2]. Antropolog Naum Trajanovski pisze też, że książka ta wywołała „duże zainteresowanie socjalistycznym dziedzictwem architektonicznym, co w efekcie doprowadziło do przemyślenia nowych i starych paradygmatów dotyczących problemów urbanistycznych w okresie socjalizmu w Polsce" (Трајановски, 2022: 326).

Właśnie ta wieloaspektowość, osobisty stosunek do rzeczywistości, uważność na drugiego człowieka i wrażliwość zawarte w reportażu Nettmann-Multanowskiej odpowiadają pojęciu solastalgii, o której wspominają Jolanta Tambor i Agnieszka Tambor w przywoływanym wcześniej artykule; to smutek i lęk odczuwany w związku z drastycznymi zmianami, które zachodzą w danym środowisku. A wielkie zmiany, które dotknęły Skopje, ukazują wiele aspektów miejscowej kultury, trafnie przekazanych przez autorkę omawianego reportażu. Wybrane z jej książki słowa-klucze mogą zatem przybliżyć specyfikę języka macedońskiego i macedońskiej kultury.

Słowa-klucze w dydaktyce

Określenie *słowa-klucze* stosuję tutaj zgodnie z definicją – jako słowa najczęściej używane w danym tekście, ale i te mające odniesienie do kultury narodowej. Omawiane w niniejszym artykule słowa-klucze traktuję jako wyznaczniki podobieństwa między językami polskim i macedońskim – na podstawie ich znaczeń ujętych w definicji Agara, zgodnie z którą każdy używa słów, ponieważ są one wyrazem ludzkiego podobieństwa i wytyczają drogę do poznawania kultury (Agar, 2002: 79). W rozumieniu Anny Wierzbickiej „obok »kulturowego uszczegółowienia«

[2] Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty z języka macedońskiego – tłum. własne.

i »częstotliwości« jeszcze jeden ważny składnik wiąże słownictwo z kulturą, a są to właśnie słowa-klucze. (…) Słowa-klucze są wyjątkowo ważne i ujawniają szczegóły w danej kulturze" (Wierzbicka, 1997: 16).

Niektóre z badanych leksemów, jak np. omawiany poniżej *solidarność/солидарност*, mają podobne znaczenia w językach polskim i macedońskim. Musimy jednak przy tym pamiętać, że na znaczenie ma wpływ uwarunkowanie kulturowe (w polskim wiąże się z opozycją demokratyczną w PRL-u, a w macedońskim – z okresem wielkiego trzęsienia ziemi w Skopje i ogromną pomocą międzynarodową, która płynęła do miasta w owym czasie). Dlatego, w przekonaniu Agnieszki Będkowskiej-Kopczyk, „jest to ważny wyznacznik słów-kluczy kultury, bowiem pozwala badaczowi zajmować się leksemami, które (…) należą do nazw uniwersalnych, a wyrażają jednocześnie pojęcia istotne dla określonej wspólnoty kulturowej" (Będkowska-Kopczyk, 2018: 252).

Analiza wybranych słów-kluczy z reportażu *Warszawa rysuje Skopje*

Wybrane słowa-klucze omawiane są jako jednostki dydaktyczne istotne w nauczaniu języka i kultury macedońskiej Polaków. Sama autorka książki *Warszawa rysuje Skopje* kładzie nacisk na opisanie relacji polsko-macedońskich w różnych sferach, można więc z powodzeniem użyć fragmentów czytanych na zajęciach do porównania obu języków i kultur. Listę słów można wydłużać, ale ze względu na charakter tego tekstu wybrano tylko kilka:

- trzęsienie ziemi – земјотресот;
- solidarność – солидарност;
- stare miasto – чаршијата;
- pomniki – спомениците.

Zdecydowano się omówić właśnie te cztery słowa-klucze, ponieważ tworzą one zamknięte koło w dziejach miasta i są symbolami unikalnej

kultury, rozwijającej się przez wieki na obszarze obecnej stolicy Macedonii. Trzęsienie ziemi wskazuje na nietrwałość jej oblicza – od powstania w starożytności po dziś Skopje było wielokrotnie niszczone aż do fundamentów, a następnie odradzało się na nowo. Solidarność jest symbolem kosmopolityzmu i nawiązuje do czasów państwa socjalistycznego, którego ustrój wymykał się ówczesnemu światowemu podziałowi na Wschód i Zachód. Skopijskie stare miasto stało się źródłem wielokulturowości i niepokojów społecznych – odzwierciedla zarówno tolerancję wobec inności, jak i napięcia narodowościowe. Pomniki wzniesione w nowszych czasach, w okresie tzw. demokracji, odnoszą do idei nacjonalistycznych i podziału Macedończyków na dwa obozy – tożsamość narodowa kształtowana przez nowy wygląd architektoniczny miasta wywołuje wśród jego mieszkańców albo zachwyt, albo odrazę.

Celem tak wybranych na potrzeby zajęć jednostek jest rozpoznanie i rozwinięcie wszystkich tych wątków dzięki przeczytanej lekturze i dyskusji. Właśnie te cztery słowa-klucze tworzą prawdziwy lingwakulturowy obraz Skopje.

Słowo-klucz *trzęsienie ziemi*

T r z ę s i e n i e z i e m i nie jest rzadkim zjawiskiem na Bałkanach, nie omija zatem i stolicy Macedonii. Według definicji „National Geographic" to „gwałtowne rozładowanie naprężeń w skorupie ziemskiej połączone z ruchem warstw skalnych" (Zambrzycka-Kościelnicka, 2025). W swojej książce Nettmann-Multanowska przedstawia trzęsienie ziemi z 1963 roku – katastrofę, która pochłonęła 1070 istnień. Autorka pisze: „Skopianie zapamiętali je jako nasilające się kołysanie, po którym nastąpił silny pionowy wstrząs, a potem jakby przesunięcie ziemi w poziomie, i po jakimś czasie kilka kolejnych w górę i w dół, o mniejszej sile" (Nettmann-Multanowska, 2022: 17). Spora część tego rozdziału jest jednak poświęcona wspomnieniom świadków tego wydarzenia oraz jej

własnym, kiedy to przeżyła (mniejsze) trzęsienie ziemi w czasie swojego pobytu w stolicy Macedonii (2016):

> (…) poczułam bezradność i dosłownie straciłam grunt pod nogami (…). Niby nic takiego, a jednak to wspomnienie zasiedliło odtąd moją podświadomość i nijak nie chce się stamtąd dać usunąć. Nie ma sposobu, aby pamięć o tych kilku sekundach wyczyścić, zresetować. Najgorszy był ryk. Rozdzierający ryk ziemskich trzewi, jakby wszystko tam gdzieś w środku ziemi pękało i jakby z tego właśnie bólu rodziła się złowroga, niszczycielska energia. Ziemia najpierw ryczy, a potem zaczyna się trząść. Czas pomiędzy jednym a drugim jest tak krótki, że nie sposób się do nadejścia trzęsienia ziemi przygotować. Do świadomości dociera jedynie sygnał. W głowie zapala się czerwona, alarmowa lampka. I tyle. Strach i przerażenie. Nic więcej. Zbyt krótko, aby pomyśleć. Wystarczająco długo, aby się po zwierzęcemu przestraszyć (Nettmann-Multanowska, 2022: 28).

Niszczycielskie trzęsienie ziemi z 1963 roku zostało zakodowane w pamięci zbiorowej mieszkańców Skopje i całej Macedonii, ponieważ dotknęło ono nie tylko stolicę. Wszyscy mieli jakichś bliskich, których szukali albo o których się bali, albo których opłakiwali. Tragedia ta stała się elementem tożsamości Skopijczyków, gdyż każdemu przyniosła historię do opowiedzenia. Czas dzieli się na ten przed trzęsieniem i ten po trzęsieniu ziemi – zarówno ze względu na architektoniczno-urbanistyczny obraz miasta, jak i z uwagi na zmiany polityczne i społeczne, które wtedy zaszły.

W języku macedońskim odpowiednikiem leksemowym *trzęsienia ziemi* jest rzeczownik *земјотрес*. Specyfiką gramatyczną, nietypową dla innych języków słowiańskich, jest dla macedońskiego istnienie rodzajnika jako części mowy. Rodzajnik ten jest związany z kategorią określoności; „jest ona właściwa wszystkim imionom i tylko imionom, gramatykalizuje informację o tym, czy mówiący zna lub chce narzucić rozmówcy jako znane (tj. określone) przedmioty lub pojęcia, których nazwami są występujące w tekście grupy imienne" (Видоески,

Пјанка, Тополињска, 1990: 331). W języku macedońskim rodzajnik jest postpozycyjny i zależy od rodzaju gramatycznego danego rzeczownika. W przypadku *земјотрес*, z rodzajnikiem rodzaju męskiego, będzie on brzmiał: *земјотресот* [zemjotres + ot][3]. Trzęsienie ziemi z 1963 roku jest powszechnie znane, a więc opisujący je wyraz pojawi się zawsze z rodzajnikiem – oprócz sytuacji, gdy opowiada się o nim komuś, kto nie wie, co się wówczas zdarzyło; wtedy słowo to nie będzie miało rodzajnika, np.: *26 lipca 1963 roku miało miejsce trzęsienie ziemi* (mac. *На 26 јули 1963 година, се случи з е м ј о т р е с*).

Lektura fragmentów książki związanych z trzęsieniem ziemi i kategoria rodzajnika mogą być głównymi elementami tworzenia planu lekcji. Jedną z propozycji jest dyskusja na temat wrażeń wywołanych tym zjawiskiem, a także politycznego aspektu budowania socjalistycznej stolicy państwa przed trzęsieniem i po nim, z włączeniem do rozważań kwestii architektonicznych założeń modernistycznego miasta wznoszonego po tragedii; można też rozmawiać o tym, co zostało, a co legło w gruzach itp. Innym pomysłem jest konstruowanie zdań powiązanych z rzeczownikiem *земјотрес* – przy zwracaniu uwagi na to, kiedy powinno się używać go z rodzajnikiem, a kiedy nie; jak zachowuje się rodzajnik, kiedy rzeczownik ma nadbudowę, dzięki czemu tworzy złożoną grupę rzeczownikową np. z przymiotnikiem, zaimkiem przymiotnym itp. (zagadnienie dodawania rodzajnika do opisującego rzeczownik przymiotnika). Na podstawie fragmentów reportażu można też porównywać doświadczenia Polaków i Macedończyków, ucząc się jednocześnie języka, kultury i historii miasta oraz państwa.

[3] W języku polskim odpowiednikiem kategorii określoności, według przywołanej tutaj definicji, byłby zaimek przymiotny wskazujący, np.: *Wszyscy zapamiętali to trzęsienie ziemi*.

Słowo-klucz *solidarność*

S o l i d a r n o ś ć dla Macedończyków, szczególnie mieszkańców Skopje, w sposób oczywisty stanowi nawiązanie do trzęsienia ziemi z 1963 roku. Według *Wielkiego słownika języka polskiego* wyraz ten oznacza „poczucie wspólnoty z jakąś osobą lub grupą ludzi, objawiające się współdziałaniem, wspieraniem i gestami pomocy”[4]. Nettmann-Multanowska w swoim reportażu używa tego słowa w podobnym znaczeniu: „Z pomocą całej naszej wspólnoty, stanie się dumą i symbolem (…) światowej solidarności” (Nettmann-Multanowska, 2022: 55); albo: „Kierownictwo liczy, że poszczególne państwa wybudują szkoły (…), co będzie symbolem solidarności międzynarodowej” (Nettmann-Multanowska, 2022: 59). Te wielkie gesty solidarności spowodowały, że Skopje nazwano „miastem solidarności”. Zaraz po katastrofie ruszyła pomoc ze wszystkich stron świata:

> Ludzki dramat rozgrywający się na obszarze Jugosławii poruszył umysły światowych polityków czasów zimnej wojny. W niesieniu pomocy widzieli oni szansę na rozwiązanie problemów regionalnych, europejskich i globalnych. Zaledwie niecały rok wcześniej, w październiku 1962 roku świat wstrzymał oddech. W związku z kryzysem kubańskim realnym zagrożeniem stawała się wojna atomowa. Skopje wydawało się więc idealnym miejscem, by ramię w ramię, Wschód z Zachodem, nieść pomoc ofiarom kataklizmu. I nie ma w tym stwierdzeniu przesady, pomocy Skopje udzieliło bowiem ponad 80 państw (Nettmann-Multanowska, 2022: 58).

Miasto solidarności (mac. *град на солидарноста*) jako jednostka gramatyczna na zajęciach językowych może stanowić podstawę do kontynuowania ćwiczeń w użyciu rodzajnika. Mamy tutaj nietypową sytuację – rodzaj rzeczownika *солидарност* jest żeński, ale sam wyraz należy do

[4] *Solidarność*, w: *Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/haslo/podglad/41512/solidarnosc/4636206/z-biednymi [dostęp: 14.10.2026].

rzadkich rzeczowników rodzaju żeńskiego niekończących się na samogłoskę, więc przyrostek rodzajnikowy (dla rodzaju żeńskiego *-та*) zrasta się z rzeczownikiem – *солидарнос**та*** [solidarnost + ta]; por. z r.ż. *крава* – *крава**та*** [krava + ta] albo z r.m. *град* – *град**от*** [grad + ot]. Poza tym występują przypadki, w których można użyć rodzajnika, oraz takie, w których nie należy go używać. Inną specyfiką tego połączenia w języku macedońskim jest analityczny sposób wyrażania przynależności, czyli związek syntaktyczny (w polskim znany jako dopełniacz), oznaczający tutaj przynależność.

Oczywiście również to słowo-klucz otwiera tematy do dyskusji i ćwiczeń konwersacyjnych; przykładowe propozycje: czy solidaryzowanie się z narodem macedońskim wywarło wpływ na stosunki polityczne z innymi państwami; czy Macedonia w tamtym czasie była Wschodem czy Zachodem; jak zimna wojna manifestowała się w socjalistycznym Skopje itp. Dodatkowo bardzo ważnym czynnikiem kulturowym będzie tu porównywanie skojarzeń, jakie niesie pojęcie solidarności w Polsce i w Macedonii – w Polsce jako zjednoczenie wokół walki o wolność i demokrację, w Macedonii jako pojawienie się Innego (np. zagranicznych ekspertów) w życiu społecznym. *Solidarność* w języku polskim funkcjonuje też jako chrematonim, w związku z czym warto zwrócić uwagę, że nie tylko słowa pospolite są elementami słów-kluczy oddających specyfikę kulturową wyrażaną w określonym języku.

Słowo-klucz *stare miasto*

S t a r e m i a s t o to zazwyczaj najstarsza część miasta, historyczna i zabytkowa, najczęściej usytuowana w centrum. W przypadku Skopje położenie i pojęcie śródmieścia nieco się przez wieki zmieniały. Słowo *čaršija* nie oznacza dokładnie tego, co *stare miasto* w Polsce – dużego rynku z zabytkową zabudową wokół. Wyraz ten pochodzi z języka tureckiego i określa coś na kształt centrum handlowego, rzemieślniczego i społecznego. Skopje dzieli rzeka. Po jednej stronie znajduje

się turecka *čaršija*, zabytek czasów osmańskich i symbol „starego", a po drugiej jest „europejskie" śródmieście, „serce" współczesnego miasta. Starówka pamięta czasy, kiedy była „wrzeniem świata", ruchliwą i pełną życia dzielnicą, gdzie spotykały się wspólnoty różnych kultur i religii, ale i czasy, kiedy prawie zamierała w obliczu konfliktów etnicznych czy problemów ekonomicznych, z którymi borykał się kraj.

Nettmann-Multanowska cytuje relację macedońskiej architektki z odbudowy miasta po trzęsieniu ziemi, kiedy to właśnie *čaršija*, jako najstarsza dzielnica centrum miasta, została wyodrębniona jako obszar do osobnej rewitalizacji, dzięki czemu uratowano ją prawie w całości:

> (…) Stara Čaršija nie była do niego [Master planu – L.T.] włączona, jako enklawa, jako stara część Skopje, której odbudowę mieliśmy opracować oddzielnie. (…) Ale zanim nadszedł ten moment, wydarzył się dramat. Radzieckie buldożery miały zburzyć Čaršiję! Zwróciliśmy się o pomoc do inżyniera Ciborowskiego, jako wielkiego autorytetu, oraz do władz miasta, którzy wspólnie przybyli na Čaršiję i zatrzymali te buldożery. Wzburzony Ciborowski wykrzyknął: „Stójcie! Tak nie można. To przecież Stare Miasto. Nie możecie tak postępować!". W ten sposób uratował naszą Čaršiję. Jesteśmy mu za to bardzo wdzięczni, szczególnie, my projektanci, którzy pamiętają ten dzień (Nettmann-Multanowska, 2022: 287).

Słowo-klucz *čaršija* (mac. *чаршија*) można wykorzystać do rozważań o leksyce tureckiego pochodzenia w języku macedońskim, która stanowi dużą część słownictwa, a to ze względu na 500-letnią osmańską obecność w regionie. Przez wiele wieków oficjalnym językiem urzędowym był osmański turecki. Stąd tak wielki jego wpływ na kształtowanie się języka macedońskiego i macedońskiej kultury (także kultury miejskiej). W ramach fonetyki i ortografii słowo to może posłużyć do ćwiczenia akcentu, który w macedońskim jest stały i pada na trzecią sylabę od końca wyrazu. Polacy uczący się macedońskiego właśnie w wymowie często robią błędy, kierując się zasadą akcentowania w swoim języku. Poza tym w języku pisanym bardzo często nie zwracają uwagi na macedońską

regułę ortograficzną, zgodnie z którą pomiędzy *i* oraz *a* zawsze należy pisać *j* (*-uja*).

Temat starego miasta może nie tylko wzbogacić samą lekcję, lecz także poszerzyć wiedzę kulturową o Skopje i kraju, również o relacjach międzyetnicznych, zagadnieniach wielokulturowości oraz recepcji Innego we własnej grupie społecznej. Przez dyskusję można np. pogłębić wiedzę o ukształtowaniu struktury bałkańskich starówek, pozbawionych centrum z wielkim placem, za to pełnych zagmatwanych, niewiodących donikąd uliczek, w których łatwo się zgubić – brak porządku w tej strukturze może wskazywać na bardziej chaotyczne życie niż w innych europejskich stolicach. Z kolei zwracanie przez miejscowych uwagi na niebezpieczeństwa czyhające na starówce świadczy o braku zaufania do Innego, co wiąże się z widocznym podziałem miasta na lewą i prawą stronę.

Słowo-klucz *pomniki*

P o m n i k i postawione w ramach projektu architektonicznego „Skopje 2014" stały się współczesną atrakcją stolicy Macedonii. Jest ich ponad 130. Wiadomo, że pomnik to dzieło upamiętniające wydarzenie lub osobę – i właśnie dlatego może być narzędziem ideologicznym i mieć znaczenie polityczne. Pomniki będące częścią realizacji „Skopje 2014" upamiętniają nowych bohaterów, czasem nieznanych bądź z różnych przyczyn kontrowersyjnych. W ramach projektu powstają również nowe obiekty w stylu „antykizującym", często nazywanym „pseudobarokiem", albo też te istniejące są uzupełniane o elementy „antykizujące". Cała przebudowa ma na celu „odtworzenie" wspólnoty – która nie pochodzi od Słowian, ale od antycznych Macedończyków.

W książce *Warszawa rysuje Skopje* Nettmann-Multanowska cytuje polskiego znawcę tematu, Piotra Majewskiego, który w jednym z esejów zebranych w monografii *(Re)konstrukcja narodu. Odwieczna Macedonia powstaje w XXI wieku* tak to podsumowuje: „Skopje stało się bardziej »antyczne«, monumentalne, »starożytne« niż jakiekolwiek miasto czy

przestrzeń, które mogłyby być uznane za jego pierwowzór" (Nettmann-Multanowska, 2022: 365–366). A autorka reportażu dodaje jeszcze dwa określenia: „upozowane i bombastyczne" (Nettmann-Multanowska, 2022: 365–366).

Pomniki powstałe w ramach omawianego projektu kojarzone są przez Macedończyków z czasem rządów premiera Nikoli Gruevskiego, protestami przeciwko tym rządom czy „kolorową rewolucją" studentów. Mówiąc o tej przebudowie miasta, w języku macedońskim słowa *pomniki* używa się jednak zawsze z rodzajnikiem, czyli określa ono znane zjawisko (mac. *споменици**те***) [spomenici + te]. Na zajęciach poświęconych gramatyce języka macedońskiego mamy zatem kontynuację tematu rodzajnika w liczbie mnogiej. To słowo-klucz również dobrze obrazuje różnicę między językiem polskim a macedońskim, gdyż w macedońskim zaszła palatalizacja spółgłoski k > c we wszystkich rzeczownikach rodzaju męskiego (język macedoński nie rozróżnia rodzaju w liczbie mnogiej). Tak samo będzie się odmieniać i *pomnik*: *спомени**к*** – *спомени**ци***, i *Grek*: *Гр**к*** – *Гр**ци***. Podobnie sprawa ma się z alternacją g > z (*parking*: *паркинг* – *паркинзи*). Ta cecha fonetyczna w języku macedońskim jest właściwa tylko dla rzeczowników rodzaju męskiego, bez rozróżnienia na kategorie żywotność/nieżywotność.

Słowo-klucz *pomniki* może posłużyć do dyskusji o architekturze w Macedonii i w Polsce, o stylach architektonicznych, o patriotyzmie, o tożsamości, o gustach i wreszcie o polityce pamięci. Można porównywać zabytki w Skopje i w Warszawie. Można również znajdować podobieństwa w zabudowie obu miast. Sama autorka książki dużo uwagi poświęca relacjom polsko-macedońskim, nie tylko międzyludzkim, lecz także architektonicznym.

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że prowadzenie zajęć z języka macedońskiego w formie krótkiego tygodniowego kursu gościnnego, uzupełniającego albo wprowadzającego wiedzę o Macedonii w ramach studiów slawistycznych, z wykorzystaniem słów-kluczy zaczerpniętych z utworu literackiego tematycznie związanego z krajem, o którym uczą się studenci, pozwala przyjąć perspektywę wielodyscyplinarną i przekazywać wiedzę nie tylko *stricte* językową. Aspekt kulturoznawczy/lingwakulturowy, z literaturą jako punktem wyjścia do nauki o języku i kulturze danego kraju, poszerza spojrzenie i rozwija krytyczne myślenie poprzez porównywanie omawianych zjawisk z własną kulturą oraz rozpatrywanie słowa pisanego przez pryzmat rzeczywistości. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że współcześni studenci wykazują mniejsze zainteresowanie czytaniem książek, to wykorzystując takie podejście, można skutecznie zachęcić ich do podjęcia lektury. W efekcie tak prowadzonych zajęć przeczytają oni wybraną publikację lub przynajmniej jej fragmenty, które z dużym prawdopodobieństwem zapadną im w pamięć. Język można ćwiczyć przez czytanie i dyskusję, a wiedzę o kulturze warto zdobywać z różnorodnych źródeł, w tym z tekstów autorów zagranicznych. Pozwoli to uniknąć jednostronnego spojrzenia i ewentualnej stronniczości w ocenie.

Literatura

Agar M., 2002, *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, Perennial, New York.

Będkowska-Kopczyk A., 2018, *Matka Polka w kulturze polskiej oraz cankarjanska mati i Cankarjeva mati w kulturze słoweńskiej*, w: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu*, ur. M. Wtorkowska, M. Wacławek, L. Rezoničnik, Univerza v Ljubljani, Ljubljana, s. 247–257.

Ciesielska-Musameh R., 2017, *Literatura w nauczaniu cudzoziemców. Poradnik metodyczny*, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, Lublin.

Garncarek P., 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Grochala B., 2024, *(Lingwa)kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego – refleksje o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 31, s. 21–28.

Hofmański W., 2015, *Pop(lingwo)kultura – lingwistyka kontaktowa jako kolaż dyscyplin*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1 (15), s. 27–44.

Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Nettmann-Multanowska K., 2022, *Warszawa rysuje Skopje*, Centrum Architektury, Warszawa.

[Nettmann-Multanowska K.] Нетман-Мултановска К., 2023, *Варшава го исцртува Скопје*, прев. Ф. Димевски, Бегемот, Скопје.

Solidarność, w: *Wielki słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/haslo/podglad/41512/solidarnosc/4636206/z-biednymi [dostęp: 14.10.2026].

Tambor J., Tambor A., 2024, *Między nostalgią a solastalgią. Czy i co nowego w glottodydaktyce polonistycznej w XXI w. Między gramatyką, leksyką i wiedzy o świecie*, w: *Славистиката во синхронија и дијахронија. Колективна монографија*, уредник Ј. Делова-Силјанова, Филолошки факултет „Блаже Конески", Скопје, s. 315–330.

[Trajanovski N.] Трајановски Н., 2022, *Кон книгата Варшава го исцртува Скопје од д-р Кинга Нетман-Мултановска*, „ЕтноАнтропоЗум", бр. 22 (г. 22), s. 310–332.

Tsai N., 2010, *Tekst literacki a metody nauczania języków obcych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", t. 17, s. 395–404.

[Vidoeski B. i in.] Видоески Б., Пјанка В., Тополињска З., 1990, *Македонско-полски и полско-македонски речник*, PWN–Македонска книга, Варшава–Скопје.

Wierzbicka A., 1997, *Understanding Cultures Through Their Key-Words*, Oxford University Press, Oxford.

Zambrzycka-Kościelnicka E., 2025, *Co wywołuje trzęsienie ziemi? Czy można przewidzieć jego występowanie?*, National Geographic Polska, 30.07.2025, https://www.national-geographic.pl/przyroda/co-wywoluje-trzesienie-ziemi-czy-mozna-przewidziec-jego-wystepowanie/ [dostęp: 28.08.2026].

Zarzycka G., 2004, *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”*, w: *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wrocław, s. 435–443.

LIDIJA TANUŠEVSKA – Associate Professor, Blaže Koneski Faculty of Philology, Saint Cyril and Methodius University, Skopje, North Macedonia / prof. dr hab., Wydział Filologiczny im. Blaže Koneskego, Uniwersytet Świętych Cyryla i Metodego, Skopje, Macedonia Północna.

She teaches Polish literature, translation studies and literary translation. She has been associated with the Blaže Koneski Faculty of Philology since 1998. She has also worked as a teacher of Macedonian language at the University of Silesia in Katowice, at the Jagiellonian University in Kraków, and at the Summer School of Macedonian language, literature and culture in Ohrid. She has translated from Polish into Macedonian such authors as Olga Tokarczuk, Henryk Sienkiewicz, Cyprian Kamil Norwid, Ryszard Kapuściński, Bruno Schulz and others. She is a two-time winner of the Golden Pen Award of the Macedonian Association of Literary Translators, and in 2015 she received the Ryszard Kapuściński Foundation Award for "translation into a new language". In 2024, she was awarded the Knight's Cross of the Order of Merit of the Republic of Poland for promoting Polish literature in North Macedonia. A year later, she received the 2025 "Dragi" Award for the best translation into Macedonian for her translation of Olga Tokarczuk's *The Empusium*. Key publications: *Прилог кон конфронтативна граматика на македонскиот и на полскиот јазик (Функционална диференцијација според граматичките категории)* [A Contribution to the Contrastive Grammar of Macedonian and Polish (Functional Differentiation According to Grammatical Categories)] (Скопје 2017); *Tłumaczenie tłumaczenia (czyli William Blake w powieści Olgi Tokarczuk)* [Translating Translation (or William Blake in Olga Tokarczuk's Novel)] ("Postcriptum Polonistyczne" 2020, no. 1 [25]); *Słownictwo specjalistyczne w prozie Olgi Tokarczuk jako wyzwanie translatorskie* [Specialist Vocabulary in Olga Tokarczuk's Prose as a Translator's Challenge] ("Między Oryginałem a Przekładem" 2021, no. 2 [52]).

Prowadzi zajęcia z literatury polskiej, przekładoznawstwa i przekładu literackiego. Z Wydziałem Filologicznym im. Blaže Koneskiego jest związana od 1998 roku. Pracowała też jako lektor języka macedońskiego na Uniwersytecie Śląskim

w Katowicach, Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie i w Szkole letniej języka, literatury i kultury macedońskiej w Ochrydzie. Z języka polskiego przełożyła na macedoński książki: Olgi Tokarczuk, Henryka Sienkiewicza, Cypriana Kamila Norwida, Ryszarda Kapuścińskiego, Brunona Schulza i innych. Jest dwukrotną laureatką nagrody Złote Pióro Macedońskiego Stowarzyszenia Tłumaczy Literackich, a w 2015 roku otrzymała nagrodę Fundacji Ryszarda Kapuścińskiego za „przekład na nowy język". W roku 2024 została odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Zasługi RP za promocję literatury polskiej w Macedonii Północnej. Rok później, za tłumaczenie *Empuzjonu* Olgi Tokarczuk, otrzymała nagrodę „Dragi" za rok 2025 za najlepszy przekład na język macedoński. Najważniejsze publikacje: *Прилог кон конфронтативна граматика на македонскиот и на полскиот јазик (Функционална диференцијација според граматичките категории)* [Przyczynek do gramatyki konfrontatywnej języka macedońskiego i języka polskiego (dyferencjacja funkcjonalna według kategorii gramatycznych)] (Скопје 2017); *Tłumaczenie tłumaczenia (czyli William Blake w powieści Olgi Tokarczuk)* („Postscriptum Polonistyczne" 2020, nr 1 [25]); *Słownictwo specjalistyczne w prozie Olgi Tokarczuk jako wyzwanie translatorskie* („Między Oryginałem a Przekładem" 2021, nr 2 [52]).

E-mail: lidijatanusevska@flf.ukim.edu.mk

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.13
ISSN 2353-9844

Andrea F. De Carlo
https://orcid.org/0000-0001-9116-8308
Uniwersytet „L'Orientale" w Neapolu
Neapol, Włochy

Nauczanie języka polskiego jako obcego w formie MOOC Projekt ALM@ – założenia dydaktyczne, wyzwania i możliwości

Teaching Polish as a Foreign Language via MOOCs The ALM@ Project – Pedagogical Objectives, Challenges, and Opportunities

Abstract: The article presents the pedagogical foundations of a Massive Open Online Course (MOOC) in Polish as a foreign language at A1 level, designed for Italian-speaking learners. The course was developed as part of the Italian ALM@ project ("Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation"), implemented by a network of fourteen academic institutions, including the University of Naples "L'Orientale." The article discusses the course structure, which comprises twelve modules combining short video lessons, interactive exercises, dialogues, grammar, vocabulary and cultural materials, as well as automated feedback. It analyses the methodological solutions adopted, drawing on constructivism, multimodality, learner autonomy, inclusive language and the principles of Universal Design for Learning. It also addresses specific phonetic and morphosyntactic difficulties arising from differences between Polish and Italian. The course is considered as a tool supporting face-to-face, blended and independent learning, with particular emphasis on its accessibility, flexibility and potential to promote the Polish language in Italy. At the same time, the article examines the limitations of the MOOC format, particularly reduced opportunities for interaction, difficulties in developing and assessing productive skills, and the risk of learner attrition. The analysis demonstrates the potential of MOOCs as a flexible supplement to university-level Polish language instruction and as a means of promoting Polish in Italy.

Keywords: Polish language at the A1 level, self-study, MOOCs, e-learning, multimedia in teaching

Abstrakt: Artykuł przedstawia założenia dydaktyczne masowego otwartego kursu online (MOOC) języka polskiego jako obcego na poziomie A1, opracowanego dla włoskojęzycznych odbiorców. Kurs powstał w ramach włoskiego projektu ALM@ („Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation"), realizowanego przez sieć 14 instytucji akademickich, do której należy m.in. Uniwersytet „L'Orientale" w Neapolu. W niniejszym tekście omówiono strukturę kursu, obejmującego 12 modułów łączących krótkie lekcje wideo, ćwiczenia interaktywne, dialogi, materiały

gramatyczne, leksykalne i kulturowe oraz automatyczną informację zwrotną. Analizie poddano przyjęte rozwiązania metodyczne, oparte na konstruktywizmie, multimodalności, autonomizacji uczących się, języku inkluzywnym i zasadach uniwersalnego projektowania w edukacji. Uwzględniono także specyficzne trudności fonetyczne i morfosyntaktyczne wynikające z różnic między polszczyzną a językiem włoskim. Ponadto wskazano możliwości wykorzystania kursu jako narzędzia wspierającego nauczanie tradycyjne, hybrydowe i samodzielne, podkreślając jego dostępność, elastyczność oraz potencjał popularyzowania polszczyzny we Włoszech. Zwrócono również uwagę na ograniczenia formatu MOOC, zwłaszcza osłabioną interakcję, trudności w rozwijaniu i ocenianiu sprawności produktywnych oraz ryzyko rezygnacji uczestników. Przeprowadzone rozważania potwierdzają potencjał kursów MOOC jako wielowymiarowego uzupełnienia akademickiego nauczania języka polskiego oraz narzędzia jego popularyzacji we Włoszech.

Słowa kluczowe: język polski na poziomie A1, samokształcenie, MOOC, e-learning, multimedialność w nauczaniu

Nowy kurs MOOC w ramach projektu ALM@

W 2026 roku na Uniwersytecie „L'Orientale" w Neapolu opracowano nowy masowy otwarty kurs online (MOOC – Massive Open Online Courses) na poziomie A1, przeznaczony do nauki języka polskiego jako obcego dla włoskojęzycznych uczestników projektu ALM@ („Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation").

Mając na uwadze ogólny cel, jakim jest dążenie włoskiego systemu uniwersyteckiego do oferowania coraz bardziej innowacyjnych form kształcenia i zwiększenia liczby absolwentów, projekt ALM@ stanowi dla neapolitańskiej uczelni ogromną szansę pod dwoma względami. Z jednej strony jego realizacja jest z pewnością okazją do wzmocnienia infrastruktury technologicznej i podniesienia wewnętrznych kompetencji cyfrowych, z drugiej zaś – do nawiązania nowych kontaktów i podjęcia współpracy ze środowiskiem akademickim w całym kraju, nie tylko w zakresie dydaktyki i badań naukowych, lecz także w zakresie organizacji i transformacji procesów oraz działań.

W projekcie ALM@ uczestniczy 14 instytucji akademickich, w tym 13 uczelni wyższych i 1 uczelnia artystyczna, koordynowanych przez Uniwersytet im. Fryderyka II w Neapolu (lider inicjatywy). Celem tego przedsięwzięcia jest zrealizowanie jego ogólnych założeń, zawartych

w 8 pakietach roboczych, do marca 2026 roku[1]. Kursy te, przeznaczone wyłącznie dla mówiących językiem włoskim, znajdują się na specjalnej platformie[2]. Są one bezpłatne i dostępne dla różnych użytkowników, zarówno studentów, jak i jednostek z zewnątrz (pracowników, specjalistów posługujących się językiem polskim w pracy, zainteresowanych językiem polskim itp.). Ponadto oferują naukę z wykorzystaniem multimediów, łącząc filmy i ćwiczenia praktyczne, dostosowane do tempa nauki i potrzeb każdego użytkownika.

Autorką kursu języka polskiego na poziomie A1, przy mojej współpracy, jest Urszula Marzec, lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Turynie (zob. ilustracja 1). Kurs oferuje lekcje w formie zestawu filmów edukacyjnych (trwających od 5 do 15 minut) wraz z ćwiczeniami w postaci testów wielokrotnego wyboru z automatyczną korektą (zob. ilustracja 4). Jest to 12 multimedialnych modułów do nauki języka polskiego, mających za zadanie przygotować uczących się do podejmowania komunikacji w życiu codziennym na poziomie A1, zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ).

Należy pamiętać, że jest to pierwszy kurs MOOC we Włoszech poświęcony nauce języka polskiego jako obcego. Jego celem jest nie tylko zapewnienie dodatkowych materiałów uzupełniających tradycyjne nauczanie, zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb szerokiego grona

[1] W ramach tego projektu Uniwersytet „L'Orientale" podjął się opracowania kursów MOOC w zakresie mniej znanych we Włoszech języków, a w szczególności: albańskiego, arabskiego, berberyjskiego, chińskiego, hebrajskiego, japońskiego, indyjskiego, polskiego, rosyjskiego i tureckiego. Ponadto uczelnia zamierza udostępnić specjalistyczne i zawodowe kursy MOOC dla najczęściej studiowanych języków: hiszpańskiego i angielskiego dla pracowników służby zdrowia i opieki społecznej, angielskiego dla handlowców i sprzedawców (poziom podstawowy), specjalistów z branży fryzjerskiej i *wellness* (poziom podstawowy) oraz pracowników branży hotelarskiej i gastronomicznej (poziom podstawowy). Przewidziano także kurs języka włoskiego na poziomie zaawansowanym dla obcokrajowców.

[2] https://progettoalma.unior.it/ [dostęp: 17.03.2026].

studentów czy poprawa wyników w nauce poszczególnych osób, lecz także zachęcenie do samodzielnej nauki (por. Bonaiuti, a c. di, 2006; Balboni, 2018). Jeżeli chodzi o cele końcowe kursu, jasno określone podczas pierwszej lekcji, uczestnik będzie potrafił: rozumieć i stosować często używane wyrażenia, brać udział w prostych rozmowach, przedstawiać się, zadawać proste pytania oraz radzić sobie w podstawowych sytuacjach życia codziennego, posługując się językiem polskim na poziomie początkującym (A1) (zob. ilustracje 2 i 5).

Ponieważ omawiany tutaj kurs online typu MOOC został uruchomiony stosunkowo niedawno, nie dysponujemy jeszcze danymi pozwalającymi na przedstawienie analizy uzyskanych wyników. W związku z tym w niniejszym artykule ograniczam się do zaprezentowania kursu oraz wskazania jego celów dydaktycznych, wyzwań i możliwości.



Ilustracja 1. Prezentacja kursu MOOC – Polski dla początkujących A1
Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

Narzędzia i metodologia kursu

Przy tworzeniu kursu języka polskiego dla początkujących na poziomie A1 wykorzystano różne narzędzia oraz trzy różne platformy cyfrowe

(ALM@, Moodle i Vimeo). Obrazy, scenki oraz niektóre dialogi mówione, przydatne w rozwijaniu umiejętności słuchania, wygenerowano przy wsparciu sztucznej inteligencji. Głos lektorki, która przez cały czas trwania kursu wchodzi w interakcję z użytkownikami, należy do profesjonalnej polskiej lektorki znającej język włoski, a nagrania były zrealizowane w studiu nagraniowym.

Wykorzystując znane narzędzia, odtworzono interaktywne scenariusze i konteksty edukacyjne zbliżone do rzeczywistych sytuacji, aby umożliwić użytkownikowi ćwiczenie komunikowania się w języku polskim. Żeby nauka była skuteczna, zastosowanie narzędzi technologicznych powinno być kreatywne i uwzględniać podejście konstruktywistyczne (Vygotsky, 1978); np. urządzenia mobilne mogą być przydatne w budowaniu nowych znaczeń poprzez ścieżki nauki oparte na doświadczeniu, w których każdy odbiorca jest twórcą i głównym bohaterem własnych osiągnięć (por. Lan, Sung, Chang-En, 2007; Lim i in., 2013).

Materiały i zadania często są oferowane w formie multimodalnej, aby ułatwić korzystanie z nich poprzez jednoczesne angażowanie różnych kanałów sensorycznych. Czas nauki i realizacji przewidzianych zajęć różni się w zależności od uczestnika i prawie nigdy nie jest z góry określony, chociaż nauczyciel może go sprawdzić, aby wziąć pod uwagę również ten parametr. Dzięki poszerzeniu ram czasowo-przestrzennych nauki i praktyki językowej każdy może osiągnąć takie same cele, korzystając jednak ze ścieżki najbardziej odpowiadającej jego potencjałowi i potrzebom.

Przy opracowywaniu zajęć w ramach prezentowanego tutaj kursu MOOC kierowano się konkretnymi celami nauczania, a nie domniemaną skutecznością wybranych narzędzi. Jak podkreśla Mike Sharples ze współpracownikami, zastosowanie technologii samo w sobie nie stanowi celu nauki języka obcego – jest raczej środkiem pozwalającym na realizację zadań, które w innym przypadku byłyby niemożliwe do wykonania, lub też przynoszącym studentom większe korzyści (Sharples i in., 2009).

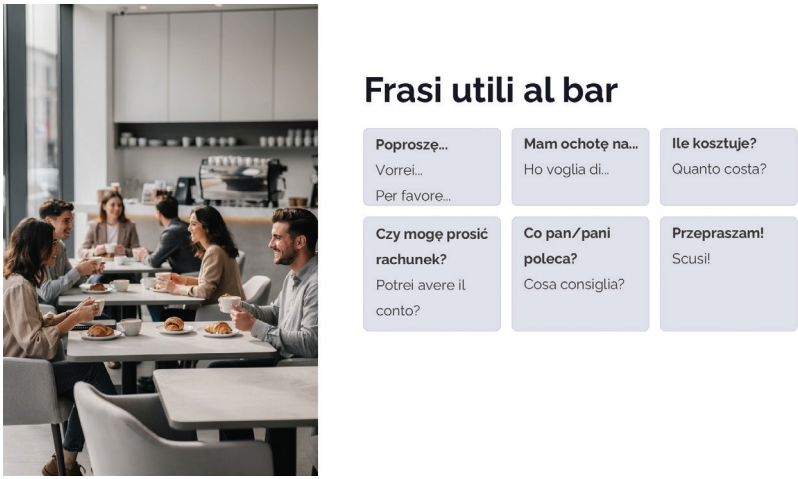
Jednym z kluczowych założeń kursów MOOC jest wspieranie procesu podejmowania refleksji, często prowadzonego samodzielnie przez

samych uczących się, dzięki wykorzystaniu automatycznych informacji zwrotnych, wbudowanych w różne zadania (np. na temat tego, co zostało lub nie zostało przyswojone i zrozumiane, w jaki sposób określone pojęcia i funkcje można zastosować w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, jak się doskonalić i czynić postępy, jakie nowe cele można sobie wyznaczyć itp.) (zob. ilustracja 5).

W trakcie tworzenia MOOC, w celu przygotowania koncepcji i jej realizacji, wskazano konkretne cele oraz określono (przypuszczalnie) najlepsze sposoby opracowania lekcji, ćwiczeń i ewaluacji postępów. Kurs obejmuje 12 modułów dydaktycznych, które krok po kroku przeprowadzają uczestników przez proces poznawania języka polskiego. W ramach kursu użytkownik znajdzie: lekcje wideo i materiały dydaktyczne; interaktywne ćwiczenia i zadania utrwalające; dialogi i autentyczne sytuacje komunikacyjne; słowniczki i arkusze gramatyczne; ciekawostki kulturowe oraz informacje o Polsce. Jeśli chodzi o umiejętności językowe, uczestnicy opanują: alfabet i wymowę języka polskiego; główne zasady ortograficzne i fonetyczne; podstawowe struktury gramatyczne (zob. ilustracja 3); słownictwo niezbędne do codziennej komunikacji[3].

Każdy moduł podzielony jest na dwie części: pierwsza składa się z lekcji wideo średniej długości (maksymalnie 15 minut), podczas której wyjaśniane są główne zagadnienia teoretyczne danej jednostki lekcyjnej oraz przedstawiane są przykłady językowe i tekstowe za pomocą prezentacji PowerPoint; slajdy dodano, aby film był bardziej interaktywny i nie miał charakteru wyłącznie „transmisyjnego". Druga część składa się z zestawu ćwiczeń z pytaniami zamkniętymi (pytania wielokrotnego wyboru, teksty z lukami, dopasowania itp.).

[3] Podczas opracowywania kursu MOOC ważnym źródłem informacji były nie tylko różne publikacje poświęcone metodyce nauczania języka polskiego jako obcego, lecz także podręczniki praktyczne i teoretyczne wydane w Polsce, np. w dziedzinie fonetyki (por. Ostaszewska, Tambor, 2000; Tambor, 2007).



Ilustracja 2. Rozmówki

Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

W całym kursie staraliśmy się używać języka inkluzywnego, unikając w miarę możliwości form męskoosobowych w znaczeniu ogólnym, w związku z czym stosujemy podwójne formy terminów (np. studenci i studentki) oraz formy neutralne (np. kierownictwo, personel). Każdą lekcję postanowiliśmy zaczynać od „cześć". Użycie nieformalnego i przyjaznego powitania przełamuje bowiem początkowe bariery, a także pomaga stworzyć swobodną atmosferę, ułatwiając komunikację i dając poczucie bardziej empatycznego podejścia w porównaniu ze zbyt sztywnymi lub oficjalnymi formami.

Ponadto staraliśmy się, aby nasz kurs był dostępny i użyteczny dla osób z trudnościami w uczeniu się, dlatego kluczowe znaczenie ma stosowanie zasad uniwersalnego projektowania w edukacji (UPE; ang. Universal Design for Learning – UDL)[4]. Celem takiego podejścia jest usunięcie

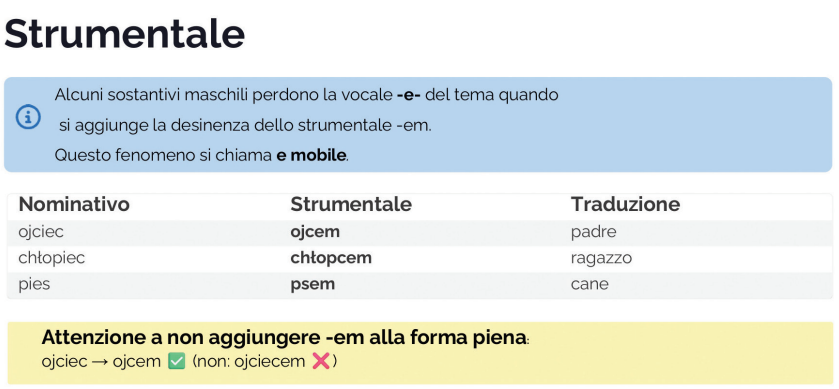
[4] UPE to model pedagogiczny opracowany przez CAST, mający na celu tworzenie elastycznych i integracyjnych środowisk edukacyjnych (https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/ [dostęp: 2.07.2026]).

przeszkód w nauce już na samym początku, aby zapewnić wszystkim uczącym się równe szanse na sukces, niezależnie od ich umiejętności lub stylów poznawczych. Główne strategie obejmują stosowanie czcionek o wysokiej czytelności, materiałów wielomedialnych (wideo, audio i tekst) oraz zintegrowanych narzędzi kompensacyjnych. Wśród rozwiązań uwzględniających UPE można wymienić:

- podsumowanie głosowe i audio – dodano nagrania audio z lekcji, aby wspierać styl uczenia się oparty na słuchaniu;
- układ strony i czcionki dostosowane do osób z dysleksją – brak długich bloków tekstu oraz zastosowanie czcionki o wysokiej czytelności i neutralnych, stonowanych, pastelowych kolorów;
- mapy koncepcyjne i schematy – moduły podzielono na krótkie filmy instruktażowe. Przed zaprezentowaniem danego zagadnienia i po nim udostępniono mapy koncepcyjne, mapy myślowe lub schematy, aby wesprzeć funkcjonowanie pamięci roboczej i ułatwić ogólne zrozumienie. Każdy filmik zawiera wstępne przybliżenie tematów, które zostaną omówione, oraz podsumowanie końcowe;
- napisy i transkrypcje – do treści wideo dołączono zsynchronizowane napisy, a także udostępniono pełną transkrypcję tekstową, aby umożliwić użytkownikom z trudnościami w uczeniu się powtórzenie materiału i zaznaczenie kluczowych pojęć;
- elastyczne formy sprawdzania wiedzy – w ramach oceny przyznano dodatkowy czas (co najmniej o 30% więcej niż czas przewidziany na każde zadanie) na rozwiązanie quizów, zmniejszono również obciążenie pamięciowe, pozwalając na korzystanie ze schematów podczas testów, a zamiast pytań otwartych zastosowano pytania wielokrotnego wyboru lub teksty z lukami.

Jednym z ograniczeń stanowiących prawdziwe wyzwanie w projektowaniu kursów MOOC jest stosowanie schematycznych podsumowań informacji gramatycznych, które nie zapewniają studentom optymalnej podstawy do rozwoju wiedzy i kompetencji gramatycznych (Sokolik, 2014: 16–17).

W ramach nauczania akademickiego konieczne jest skupienie się na zagadnieniach gramatycznych, które okazują się szczególnie skomplikowane dla osób po raz pierwszy stykających się z językiem słowiańskim. Pod względem typologicznym polski klasyfikuje się jako język fleksyjny. Odmieniające się wyrazy (rzeczowniki, przymiotniki, zaimki) mają siedem przypadków, dwie liczby gramatyczne, trzy rodzaje w liczbie pojedynczej i dwa rodzaje w liczbie mnogiej. Czasowniki mają różne formy w zależności od osoby, liczby, rodzaju, czasu, trybu, strony i aspektu. Jeśli chodzi o użycie czasownika, w porównaniu z włoskim język polski wyróżnia się bardzo rozbudowaną z morfologicznego punktu widzenia kategorią aspektu, która rekompensuje stosunkowo skromną strukturę czasów gramatycznych.



Ilustracja 3. Zasady gramatyczne

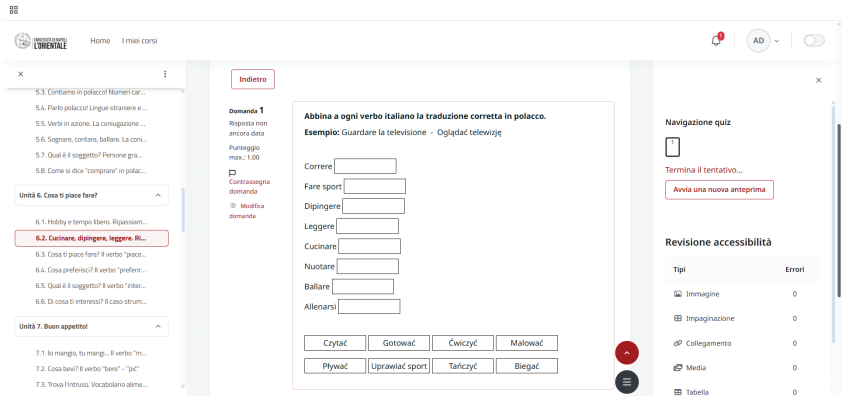
Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

Nauka języka polskiego jako obcego przez studentów, których językiem ojczystym jest włoski, wiąże się z szeregiem trudności i błędów wynikających z różnic między tymi językami. Chociaż pod względem typologicznym oba należą do grupy języków fuzyjnych, włoski można zaklasyfikować jako analityczno-syntetyczny, podczas gdy polski zalicza się do grupy języków syntetyczno-analitycznych (Sosnowski, 2010: 137).

Porównanie różnic typologicznych między oboma językami wraz z analizą kontrastywną błędów popełnianych przez uczących się języka polskiego pozwala zidentyfikować określone trudności na poziomie morfosyntaktycznym (Sosnowski, 2010; Dargenio, 2016; Marzec, 2009, 2024), wśród których można wymienić następujące:

- problemy związane z odmienną rekcją czasowników w językach polskim i włoskim – np. polski czasownik *podziękować* wymaga dopełnienia w celowniku, podczas gdy odpowiadający mu włoski czasownik *ringraziare* wymaga dopełnienia bliższego (odpowiada na pytanie *kogo? co?*);
- użycie przyimków – w języku polskim liczba relacji wyrażanych za pomocą przyimków jest mniejsza niż w języku włoskim, a ponadto mamy do czynienia z podwójnym oznaczeniem relacji (przyimek + odmiana), np. *książka z papieru* zamiast *libro di carta* (por. Sosnowski, 2010: 148);
- pozycja przymiotnika względem rzeczownika – w języku polskim, gdy mamy do czynienia z przymiotnikiem i przydawką charakteryzującą, kolejność jest następująca: przymiotnik + rzeczownik, natomiast w przypadku przydawki gatunkującej kolejność jest odwrotna. W języku włoskim zasadniczo wymagana jest kolejność rzeczownik + przymiotnik, choć – w zależności od kontekstu – możliwe jest również umieszczenie przymiotnika przed rzeczownikiem;
- na poziomie fonetyczno-fonologicznym widoczne są błędy transferu oraz trudności w odtworzeniu fonemu, który w jednym z języków występuje, a w drugim nie. Wśród osób uczących się języka polskiego obserwuje się tendencję do zastępowania polskiego dźwięku retrofleksyjnej spółgłoski szczelinowej bezdźwięcznej [ʂ] dźwiękiem spółgłoski szczelinowej zadziąsłowej [ʃ], występującej w słowie *sciarpa* (‘szalik’) (Szpingier, 2011: 76).

Biorąc pod uwagę poziom wyjściowy uczniów, postawiono sobie dwa cele: 1) rozwijanie ich kompetencji; 2) ćwiczenie tych kompetencji za pomocą różnorodnych ćwiczeń.



Ilustracja 4. Ćwiczenia końcowe

Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

Pierwsza lekcja poświęcona jest korzyściom płynącym z nauki języka polskiego w dzisiejszych czasach, ogólnym informacjom o Polsce oraz wprowadzeniu do zajęć. W kolejnej jednostce kursant uczy się nawiązywać kontakt, witać się, żegnać się, przedstawiać się, dziękować, przepraszać, reagować na wypowiedzi rozmówcy, podtrzymywać kontakt oraz unikać nieporozumień; innymi słowy – pytać, jak się ktoś czuje i wyrażać swój nastrój, pytać o imię oraz dane kontaktowe i zapisywać je, a także podawać swój numer telefonu i adres e-mail. Trzecia lekcja koncentruje się na pytaniach takich jak: *Co to jest?*; *Kto to jest?*; *Czy to jest…?*; *Jak to wygląda?*, identyfikacji osób i przedmiotów oraz zwrotach służących potwierdzaniu i zaprzeczaniu. W module czwartym uczestnik kursu uczy się formułować pytania dotyczące narodowości, kraju pochodzenia i umiejętności językowych, a także udzielać informacji na te tematy. Piąta jednostka lekcyjna skupia się na nauce wyrażania własnych upodobań, a szósta dotyczy odżywiania, preferencji kulinarnych i sposobów ich komunikowania. Sytuacje w kawiarni i restauracji, zamawianie posiłków i napojów, są omawiane w module siódmym. Ósmy poświęcony jest rodzinie oraz słownictwu służącemu do opisywania cech osobistych i podawania wieku. Lekcja dziewiąta jest nastawiona

na rozwijanie umiejętności robienia zakupów i korzystania z usług. W rozdziale dziesiątym analizowane są pytania wyrażające relacje czasowe (*Która jest godzina?*; *O której?*; *Jak często?*), a jedenasty pozwala nauczyć się zadawania pytań dotyczących własnej rutyny dziennej i tygodniowej. Pytanie o adres i podawanie go, zamawianie taksówki, proszenie o informacje (*Gdzie to jest…?*; *Jak tam dojechać?*), jak również wyrażanie relacji przestrzennych (miejsce i kierunek) – to tematy ostatniej lekcji.



Al negozio di alimentari

🛒 Cliente Klient) 🏪 Commesso/a (Sprzedawca)

Polacco	Italiano
🛒 Dzień dobry!	🛒 Buongiorno!
🏪 Dzień dobry! Słucham?	🏪 Buongiorno! Prego?
🛒 Ile kosztuje chleb?	🛒 Quanto costa il pane?
🏪 Chleb kosztuje 4 złote.	🏪 Il pane costa 4 zloty.
🛒 Ile kosztują jabłka?	🛒 Quanto costano le mele?
🏪 Jabłka kosztują 6 złotych za kilogram.	🏪 Le mele costano 6 zloty al chilo.
🛒 Poproszę 3 jabłka i chleb.	🛒 Vorrei 3 mele e il pane.
🏪 Razem 7 złotych.	🏪 In totale 10 zloty.
🛒 Dziękuję. Do widzenia!	🛒 Grazie. Arrivederci!
🏪 Do widzenia!	🏪 Arrivederci!

Ilustracja 5. Sklep spożywczy

Źródło: https://progettoalma.unior.it/enrol/index.php?id=465 [dostęp: 22.10.2026].

W trakcie realizacji zajęć w ramach kursu MOOC uczestnicy mają do dyspozycji słowniczek, kilka schematów koniugacji oraz schemat liczebników głównych i porządkowych. Aby umożliwić uczącym się pogłębienie wiedzy w zakresie fonetyki, morfoskładni i leksyki, udostępniono także materiały uzupełniające. Po zakończeniu kursu (po wykonaniu testu końcowego) użytkownicy otrzymują dostęp do szeregu bardzo przydatnych treści multimedialnych, opracowanych przez inne uczelnie lub promowanych na stronach rządowych. Pierwszym z tego typu serwisów jest PolFon – interaktywny portal edukacyjny poświęcony fonetyce polskiej, stworzony przez sekcję filologiczną Katedry Studiów Słowiańskich

Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu[5]. Oprócz materiałów dydaktycznych, w tym nagrań audio i schematów artykulacji, zawiera on ćwiczenia mające na celu rozwijanie świadomości fonemicznej oraz umiejętności transkrypcji fonetycznej konkretnych dźwięków języka polskiego. Drugie źródło to projekt MOOC „Po polsku po Polsce"[6], którego głównym celem jest stworzenie platformy e-learningowej zawierającej kurs języka polskiego jako języka obcego dla początkujących (poziom A1). Kurs został pomyślany jako wirtualna podróż po Polsce: od przyjazdu do Warszawy, przez spacer po Gdańsku, Sopocie i Gdyni, rejs statkiem po jeziorach Mazur, wycieczkę w Bieszczady, spotkanie z mieszkańcami Kaszub, weekend we Wrocławiu, aż po pobyt w Krakowie i serię wizyt w innych interesujących miejscach w Polsce. Trzecią propozycją uzupełniającą jest Polski z Anią[7] – kanał na YouTubie poświęcony nauce języka polskiego. Prowadzi go dr Anna Rabczuk, kierowniczka studiów podyplomowych Glottodydaktyka polonistyczna – nauczanie języka polskiego jako obcego w Centrum Polonicum – Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Obcokrajowców Uniwersytetu Warszawskiego. Poza tym uczący się mają możliwość pobrania podręcznika w otwartym dostępie *Polski na dobry start A1. Podręcznik do nauki języka polskiego* (Jędryka, Buława, Mijas, 2017). Na koniec można przejść do strony Kite, czyli „zestawu" pierwszej pomocy językowej[8]. Platforma oferuje wielojęzyczne materiały, dostępne online i do bezpłatnego pobrania. Można tam znaleźć zagadnienia związane z przybyciem do kraju przyjmującego, a także słownik piktograficzny zawierający najbardziej przydatne słowa i dźwięki języka, konwencje regulujące interakcje komunikacyjne i komunikację niewerbalną, jak również doświadczenia międzykulturowe osób, które zdecydowały się zamieszkać w danym kraju, zarejestrowane w języku ojczystym respondentów.

[5] http://polfon.upol.cz/?lg=pl [dostęp: 18.04.2026].

[6] https://popolskupopolsce.edu.pl/o-projekcie [dostęp: 13.03.2026].

[7] https://www.youtube.com/channel/UCOJ8InFS6bdCVzsZKIdmK4w [dostęp: 17.03.2026].

[8] https://kite.usal.es/italy/ [dostęp: 20.03.2026].

W porównaniu z innymi materiałami multimedialnymi kurs MOOC dla początkujących na poziomie A1 zrealizowany w ramach projektu ALM@ charakteryzuje się jasną i prostą strukturą, co pomaga przezwyciężyć ewentualną blokadę emocjonalną uczącego się. Jak już wspomniano, wykorzystuje również język inkluzywny, a także nowoczesne metody dydaktyki językowej. Aby podać tylko kilka przykładów: ćwiczenie automatyzujące (*drilling*) – polegające na mechanicznym powtarzaniu za nagraniem słów, fraz lub struktur gramatycznych, aż do ich pełnego utrwalenia; powtórki interwałowe, opierające się na powtarzaniu materiału w coraz większych odstępach czasu (interwałach) – metoda ta pomaga zapisać wiedzę w pamięci długotrwałej; *scaffolding* – budowanie tymczasowych struktur wspierających (np. tabele ze słówkami, niekompletne zdania), aby pomóc użytkownikowi w wyrażaniu się; wykorzystywanie rzeczywistych przedmiotów, obrazów i filmów w celu osadzenia języka w określonym kontekście bez konieczności tłumaczenia.

Kolejnym aspektem, nad którym długo się zastanawiano przy tworzeniu omawianego kursu, był styl językowy. Zdecydowano się na styl standardowy i wybierano terminy powszechnie używane zamiast tych o bardziej regionalnym zabarwieniu (np. *ziemniak* zamiast *kartofel*).

Wydaje się, że językowe kursy MOOC mogą być wykorzystywane do wielu celów związanych z nauką języka i jego historii: od nauczania słownictwa i gramatyki oraz recepcji i produkcji tekstów po refleksję metajęzykową i używanie języka w komunikacji. Są przeznaczone dla uczących się polskiego zarówno jako języka obcego, jak i jako języka odziedziczonego (Lipińska, Seretny, 2016) czy ojczystego[9]. Mogą one przełamywać początkową (choć wciąż dominującą) tendencję do traktowania języka jako jedności, wyłącznie w jego odmianie standardowej, i prowadzić do

[9] Ze względu na ograniczoną ilość miejsca nie będziemy tutaj szczegółowo omawiać kwestii metodologicznych związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego, które zostały poruszone podczas opracowywania kursu MOOC; w tym zakresie odsyłamy do następujących prac, z których korzystano: Seretny, Lipińska, 2005; Janowska, 2010; Rabiej i in., red., 2016; Gębal, Miodunka, 2020, 2023; Seretny, Lipińska, red., 2021.

odchodzenia od monolitycznego postrzegania języka, w którym zanika zróżnicowanie na podstawie diastratycznej, diamezycznej i diafazycznej (Kwak, 2017: 138–139; 149; por. także: Sallam, Martín-Monje, Li, 2022).

Wyzwania i możliwości

Jak powszechnie wiadomo, masowe otwarte kursy online nie mogą zastąpić tradycyjnego kursu, zajęć w sali wykładowej ani studiowania przewidzianych materiałów, ale stanowią ich uzupełnienie. Ich celem jest zaspokojenie konkretnych oczekiwań użytkowników, dobrze znanych dzięki doświadczeniu dydaktycznemu, ale których nie da się odtworzyć na tradycyjnych lekcjach. Mogą też służyć jako przygotowanie przed zajęciami z wykładowcą (De Waal, 2010; La Grassa, 2021). W ramach kursu MOOC, w odróżnieniu od sytuacji w sali wykładowej, studenci są zachęcani do samodzielnej pracy, do przejęcia odpowiedzialności (przynajmniej częściowej) za tempo i sposób uczenia się, a także do rozwijania samoświadomości i krytycznej refleksji nad sobą oraz nad tym, w jaki sposób organizują swoją naukę. Oczywiste jest, że wykładowca będzie musiał towarzyszyć im w tej drodze i dostarczać narzędzi krytycznej analizy problemów, przydatnych do ich rozwiązywania zgodnie z daną dyscypliną; nie powinien jednak w tym procesie zastępować uczących się.

Student może uczestniczyć w kursie zarówno jako zwykły słuchacz (*auditing*), jak i jako aktywny użytkownik realizujący całe szkolenie (*completing*); może także zdecydować się na ukończenie tylko jednej jednostki (*disengaging*) albo też „zapoznaje się" z niektórymi treściami tylko przez chwilę (*sampling*) (por. Kizilcec, Piech, Schneider, 2013). Taki model pozwala studentom dokonywać wyborów i samodzielnie organizować proces nauczania, co motywuje ich do wypracowania optymalnej strategii działania (Pedroni, 2013), ukierunkowanej na naukę w oparciu o własne braki i zainteresowania. Nie trzeba dodawać, że

podejście nowych studentów bywa czasami naiwne, ponieważ oczekują oni od wykładowcy ścisłego trzymania się materiałów niezbędnych do zdania egzaminu końcowego i nie zadają sobie trudu pogłębienia wiedzy, nawet jeśli sugeruje to prowadzący.

Wykorzystywanie technologii mobilnych w nauczaniu języków stało się powszechną praktyką dydaktyczną w obecnym środowisku dydaktyki językowej. Różnorodne badania na ten temat potwierdzają skuteczność metod CALL i MALL w wielu obszarach nauki języka docelowego. Jako efekty ich stosowania można wskazać: poszerzanie zasobu słownictwa uczących się (Solak, Cakir, 2015; Cakmak, Ercetin, 2018); utrwalanie struktur gramatycznych (Moghari, Marandi, 2017); doskonalenie ortografii (Fouz-González, 2017); poprawę umiejętności analitycznego czytania tekstów (Lin, 2014).

Kursy MOOC wiążą się również z poważnymi wyzwaniami, takimi jak zapobieganie wysokiej liczbie rezygnacji, brak rzeczywistej interakcji czy trudności w ocenie umiejętności praktycznych (mówienia i pisania). Dlatego zależało nam na tym, aby oferowany kurs był szczególnie atrakcyjny. Główne wyzwania dotyczą rozwoju umiejętności interakcyjnych – należy bowiem pamiętać, że nauka języków bazuje na praktyce komunikacyjnej (Wang, Paquette, Baker, 2014). W porównaniu z zajęciami stacjonarnymi tradycyjne kursy MOOC (często oparte na samokształceniu) w ograniczony sposób uczą dialogu i spontanicznej interakcji. Jednak pomimo tych problemów oferują cały szereg interesujących korzyści, np. ze względu na brak stałego opiekuna oraz elastyczne tempo nauki rozwijają zdolność samokontroli (por. Tombesi, Bagaglini, 2024). Bez silnej motywacji wskaźniki rezygnacji z internetowych kursów językowych pozostają wysokie. Trudno dokładnie zmierzyć płynność wypowiedzi ustnych lub pisemnych na dużą skalę, ponieważ elementy te wymagają ludzkiej informacji zwrotnej i ukierunkowanych poprawek. Ponadto kursy MOOC pozwalają dotrzeć do ogromnej rzeszy uczących się przy niskich lub zerowych kosztach, pokonując bariery geograficzne i zapewniając dostęp do stale aktualizowanych zasobów. Uczestnicy mają do dyspozycji materiały dydaktyczne (filmy, podcasty, ćwiczenia

interaktywne), z których mogą korzystać w dowolnym czasie i miejscu, co pomaga dostosować ścieżkę nauki do własnego poziomu. Kursy MOOC coraz częściej są włączane do zajęć stacjonarnych (w modelu hybrydowym lub „odwróconej klasy"), aby wzmocnić umiejętność przyswajania wiedzy, pozostawiając czas na interakcję i rozmowę podczas zajęć (por. Martín-Monje, Bárcena, eds., 2014).

Korzystanie z MALL, podobnie jak w przypadku każdego innego programu nauczania języków, nie tylko oferuje liczne zalety, o których mowa, lecz także wiąże się z różnymi wyzwaniami, z którymi należy się zmierzyć zarówno z technicznego, jak i z dydaktycznego punktu widzenia. Wśród nich można wskazać m.in. problemy o charakterze strukturalnym, bezpośrednio związane z MALL, takie jak np.: mały ekran (co ogranicza kontakt audiowizualny), klawiatura o równie niewielkich rozmiarach, ograniczona pojemność pamięci, krótszy czas pracy baterii w porównaniu z komputerem, brak stałego dostępu do optymalnego połączenia sieciowego itp. Ponadto większość urządzeń mobilnych, z których korzysta się na co dzień, nie została zaprojektowana z myślą o celach dydaktycznych. W związku z tym uczniowie mogą mieć trudności z uznaniem ich za przydatne do wykonywania zadań i ćwiczeń w ramach kursów językowych (por. Stockwell, 2007, 2008), postrzegając je raczej jako narzędzia rozrywki lub komunikacji osobistej. Kolejnym czynnikiem utrudniającym włączenie technologii mobilnych do zajęć językowych jest to, że nie wszyscy uczniowie mogą mieć dostęp do takich narzędzi, napotykając potencjalne trudności finansowe związane z ich zakupem lub długotrwałym korzystaniem z połączenia internetowego (Kassem, 2018).

Uwagi końcowe

W świetle powyższych rozważań należy podkreślić, że pojęcie mobilności w kontekście nauki języków nieuchronnie skłania do zastanowienia się, jak najlepiej zaprojektować kurs MOOC przeznaczony dla

początkujących, aby użytkownicy mogli czerpać korzyści z mobilnego uczenia się w postaci większej produktywności i skuteczności, elastyczności, dostępności oraz możliwości dostosowania własnych działań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb. Ten potencjał został wykorzystany w kursie MOOC, o którym mowa w niniejszym artykule; jego celem jest rozwijanie kompetencji językowych w zakresie rozumienia tekstów pisanych i mówionych oraz tworzenia wypowiedzi ustnej, a także – miejmy nadzieję – pisemnej, o różnym charakterze i w różnych odmianach, w szczególności w wymiarze diastratycznym.

Przede wszystkim czekamy na wyniki, aby sprawdzić, czy cele wyznaczone podczas opracowywania kursu MOOC przynoszą pożądany efekt. Jeśli okażą się obiecujące, można by rozważyć stworzenie kolejnych kursów online, obejmujących kolejne poziomy (np. A2/B1).

W świecie, który coraz bardziej zmierza w kierunku wykorzystywania technologii i sztucznej inteligencji do nauki języków, czyniąc z niej doświadczenie osobiste, elastyczne, szybkie i dostępne dla wszystkich (por. Dębski, 2008), dzięki projektowi ALM@ udało się sfinansować i zrealizować kurs języka polskiego dla początkujących Włochów, który zostanie włączony do programu nauczania języka polskiego na Uniwersytecie „L'Orientale" w Neapolu i będzie dostępny dla katedr polonistyki na innych włoskich uczelniach. Mamy nadzieję, że projekt ten pozwoli na szersze popularyzowanie i upowszechnianie języka polskiego we Włoszech oraz wykroczy poza ściśle akademickie kręgi.

Literatura

Balboni P.E., 2018, *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne.

Bonaiuti G., a c. di, 2006, *E-Learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento.

Cakmak F., Ercetin G., 2018, *Effects of Gloss Type on Text Recall and Incidental Vocabulary Learning in Mobile-Assisted L2 Listening*, „ReCALL", vol. 30 (1), s. 24–47.

Dargenio M., 2016, *Analisi contrastiva degli errori più spesso commessi da studenti di italiano madrelingua polacca*, „Educazione Linguistica", vol. 5 (2), s. 253–266.

De Waal P., 2010, *Verso la qualità nell'e-learning: gli approcci progettuali interativi e contestuali*, w: *Apprendere in Rete: multimedialità e apprendimento*, a c. di E. Jafrancesco, Le Monnier-Mondadori Education, Milano, s. 37–48.

Dębski R., 2008, *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*, Universitas, Kraków.

Fouz-González J., 2017, *Pronunciation Instruction through Twitter: The Case of Commonly Mispronounced Words*, „Computer Assisted Language Learning", vol. 30 (3), s. 631–663.

Gębal P.E., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gębal P.E., Miodunka W., 2023, *Didactics of Polish as a Foreign and Second Language against the European Background*, De Gruyter Brill, Berlin.

Janowska I., 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Universitas, Kraków.

Jędryka B.I., Buława M., Mijas A., 2017, *Polski na dobry start. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego*, [b.n.w.], Warszawa.

Kassem M.A., 2018, *The Effect of a Suggested In-Service Teacher Training Program based on MALL Applications on Developing EFL Students' Vocabulary Acquisition*, „Journal of Language Teaching and Research", vol. 9 (2), s. 250–260.

Kizilcec R., Piech C., Schneider E., 2013, *Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses*, w: *ACM International Conference Proceeding Series*, ACM Press, New York, s. 170–179.

Kwak S., 2017, *Approaches Reflected in Academic Writing MOOCs*, „International Review of Research in Open and Distributed Learning", no. 13 (3), s. 138–155.

La Grassa M., 2021, *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale*, „EL.LE", vol. 10, num. 1, s. 29–51.

Lan Yu-Ju, Sung Yao-Ting, Chang Kuo-En, 2007, *A Mobile-Device-Supported Peer-Assisted Learning System for Collaborative early EFL Reading*, „Language Learning & Technology", vol. 11, no. 3, s. 130–151.

Lim A.M.R.T. i in., 2013, *MLearning Scaffolding Model for Undergraduate English Language Learning: Bridging Formal and Informal Learning*, „TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology", vol. 12 (2), s. 217–233.

Lin C., 2014, *Learning English Reading in a Mobile-Assisted Extensive Reading Program*, „Computers & Education", vol. 78 (1), s. 48–59.

Lipińska E., Seretny A., 2016, *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*, „Poradnik Językowy", nr 10 (738), s. 45–61.

Martín-Monje E., Bárcena E., eds., 2014, *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, De Gruyter, Berlin.

Marzec U., 2009, *Obraz polonistyki włoskiej w świetle badań ankietowych*, Universitas, Kraków.

Marzec U., 2024, *Znajomość języka polskiego u Włochów zdających egzaminy certyfikatowe w latach 2004–2015 (ze szczególnym uwzględnieniem sprawności pisania)*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Moghari M.H., Marandi S.S., 2017, *Triumph through Texting: Restoring Learners' Interest in Grammar*, „ReCALL", vol. 29 (3), s. 357–372.

Ostaszewska D., Tambor J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Pedroni M., 2013, *Strategie didattiche e modelli di Learning Objects*, w: *Politiche, Formazione, Tecnologie*, Atti del IX Convegno Nazionale della Società Italiana di e-Learning, a c. di T. Minerva, A. Simone, SIe-L Editore, Roma, s. 35–38.

Rabiej A. i in., red., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Sallam M.H., Martín-Monje E., Li Y., 2022, *Research Trends in Language MOOC Studies: A Systematic Review of the Published Literature (2012–2018)*, „Computer Assisted Language Learning", vol. 35 (4), s. 764–791.

Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

Seretny A., Lipińska E., red., 2021, *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Universitas, Kraków.

Sharples M. i in., 2009, *Mobile Learning: Small Devices, Big Issues*, w: *Technology-Enhanced Learning: Principles and Products*, eds. N. Balacheff i in., Springer, Berlin, s. 233–249.

Sokolik M., 2014, *What Constitutes an Effective Language MOOC?*, w: *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, eds. E. Martín-Monje, E. Bárcena Madera, De Gruyter Open, Berlin, s. 16–32.

Solak E., Cakir R., 2015, *Exploring the Effect of Materials Designed with Augmented Reality on Language Learners' Vocabulary Learning*, „The Journal of Educators Online", vol. 12 (2), s. 50–72.

Sosnowski R., 2010, *Errori dovuti a interferenze negli scritti degli apprendenti polacchi (livello intermedio e avanzato). Ricerca corpus based*, „Romanica Cracoviensa", nr 10 (1), s. 135–156.

Stockwell G., 2007, *Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-based Vocabulary Tutor*, „Computer Assisted Language Learning", vol. 20 (4), s. 365–383.

Stockwell G., 2008, *Investigating Learner Preparedness for and Usage Patterns of Mobile Learning*, „ReCALL", vol. 20 (3), s. 253–270.

Szpingier B.K., 2011, *Contrastività e didattica dell'italiano L2 – ambito di un pubblico polacco*, „Italica Wratislaviensia", nr 2, s. 63–77.

Tambor J., 2007, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego. Ćwiczenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Tombesi E., Bagaglini V., 2024, *MOOC e varietà linguistiche: un percorso per lo sviluppo della competenza diafasica*, w: *Language MOOCs and OERs: New Trends and Challenges*, eds. G. De Cristofaro, S. Fátima, S. Borbála, Perugia Stranieri University Press, Perugia, s. 185–203.

Vygotsky L.S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, London.

Wang Y., Paquette L., Baker R., 2014, *A Longitudinal Study on Learner Career Advancement in MOOCs*, „Journal of Learning Analytics", vol. 1 (3), s. 203–206.

Netografia

http://polfon.upol.cz/?lg=pl [dostęp: 18.04.2026].

https://kite.usal.es/italy/ [dostęp: 20.03.2026].

https://popolskupopolsce.edu.pl/o-projekcie [dostęp: 13.03.2026].
https://progettoalma.unior.it/ [dostęp: 17.03.2026].
https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/ [dostęp: 2.07.2026].
https://www.youtube.com/channel/UCOJ8InFS6bdCVzsZKIdmK4w [dostęp: 17.03.2026].

ANDREA F. DE CARLO – Professor, Department of Polish Language and Literature, "L'Orientale" University of Naples, Italy / prof., Katedra Języka i Literatury Polskiej, Uniwersytet „L'Orientale" w Neapolu, Włochy.

From 2006 to 2011, he was a contract professor at the Faculty of Literature, Linguistic and Comparative Studies at the University of Salento in Lecce (Italy), where he taught literature, translations and Polish. Since 2011, he has been teaching Polish literature at the "L'Orientale" University of Naples. In his research work, he focuses mainly on three areas: Italian-Polish literary connections, poetic translations and text criticism. He publishes the results of his research in many Italian and foreign magazines and periodicals. He is an author of a monograph entitled *Dantes maxime mirandus in minimis. Kraszewski e Dante* [Dante Is Most Admirable in the Smallest Details: Kraszewski and Dante] (Naples 2019; second edition 2024). One of his latest studies is a research project – an analysis of Józef Ignacy Kraszewski's translation of Dante's *Divine Comedy*.

Od 2006 do 2011 roku był profesorem kontraktowym na Wydziale Języków i Literatury Obcej przy Uniwersytecie Salento w Lecce (Włochy), gdzie prowadził zajęcia z literatury, tłumaczeń i języka polskiego. Od 2011 roku wykłada literaturę polską na Uniwersytecie „L'Orientale" w Neapolu. W swojej pracy naukowej koncentruje się głównie na trzech obszarach: włosko-polskich związkach literackich, tłumaczeniach poetyckich oraz krytyce tekstów. Wyniki swoich badań publikuje w wielu czasopismach i periodykach włoskich i zagranicznych. Autor monografii naukowej: *Dantes maxime mirandus in minimis. Kraszewski e Dante* [Dante jest najbardziej godny podziwu w drobiazgach. Kraszewski i Dante] (Neapol 2019; drugie wydanie 2024). Jednym z jego najnowszych opracowań jest projekt badawczy – analiza przekładu *Boskiej Komedii* Dantego w wykonaniu Józefa Ignacego Kraszewskiego.

E-mail: afdecarlo@unior.it

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.06
ISSN 2353-9844

Anna Dąbrowska
https://orcid.org/0000-0003-3389-4111
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław, Polska

Wyborny wybór tekstów

An Exquisite Selection of Texts

Abstract: This article belongs to the research on Polish language teaching, specifically the history of teaching Polish as a foreign language. The article discusses a textbook for Germans published by Langenscheidt in 1932. The author focuses primarily on the selection of topics and the positive presentation of Poland, contrasting this with earlier studies. She also comments on the lexical and grammatical aspects and any difficulties arising from language level. The reason for choosing this topic is the publication date and the related portrayal of Poland. The texts were examined in terms of their subject matter and the linguistic devices used: vocabulary and syntax. Analysis of the texts included in the book revealed a very positive image of Poland, which is unique among 18th- and 19th-century collections. The topics discussed are current, with few historical references. There are no excerpts from Polish literature. Linguistically, the collection was intended for Germans with a knowledge of Polish at least at a B1 level (according to contemporary terminology).
Keywords: Teaching Polish as a foreign language, old textbooks for teaching Polish as a foreign language

Abstrakt: Artykuł należy do nurtu badań glottodydaktyki polonistycznej, a konkretnie dziejów nauczania języka polskiego jako obcego. Został w nim omówiony zbiór tekstów dla Niemców wydawnictwa Langenscheidta z 1932 roku. Autorka zwraca uwagę przede wszystkim na dobór tematyki i pozytywne przedstawienie Polski, konfrontując to z dawnymi opracowaniami. Komentuje też warstwę leksykalno-gramatyczną i wynikające z poziomu językowego ewentualne trudności uczących się JPJO. Powodem zajęcia się tym zagadnieniem jest data ukazania się zbioru i związany z tym sposób pokazania II RP. Teksty zbadano pod kątem ich tematyki oraz zastosowanych środków językowych: leksyki i składni. Analiza tekstów zamieszczonych w zbiorze pokazała bardzo pozytywny obraz Polski, co na tle zbiorów XVIII- i XIX-wiecznych jest wyjątkowe. Problematyka w nich poruszana jest aktualna, mało jest odniesień historycznych. Nie ma wypisów z literatury polskiej. Pod względem językowym zbiór był przeznaczony dla Niemców znających język polski co najmniej na poziomie B1 (według dzisiejszej terminologii).
Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, dawne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego

Kochana Jolu,
Droga Pani Profesor,

tekst ten powstał z wyjątkowego powodu, dlatego nie jest typowym wywodem naukowym, lecz uwagami spisanymi po lekturze pewnej niewielkiej książeczki przeznaczonej dla uczących się JPJO. Piszę bowiem o pewnym bardzo ciekawym zbiorze polskich tekstów dla Niemców. Nazywa się *Nieco do czytania* i został wydany przez Langenscheidta w roku 1932[1]. Książeczka liczy 160 stron i zawiera 141 różnej długości tekstów. To kolejna publikacja tego wydawnictwa dotycząca nauczania JPJO z okresu międzywojennego – po obszernym samouczku *Toussaint-Langenscheidt Selbststudium der polnischen Sprache* (1925), który kiedyś przeanalizowałam (Dąbrowska, 2014), oraz słowniku zatytułowanym *Langenscheidta słownik kieszonkowy języków polskiego i niemieckiego, część pierwsza: Słownik polsko-niemiecki* (wydany w roku 1921) i *Słownik polsko-niemiecki, część druga: Słownik niemiecko-polski*, który został wydany wcześniej, a mianowicie w roku 1919[2]. Kieszonkowość słownika jest dość umowna, ponieważ całość liczy 1170 stron.

Podany rok 1932 jest ważny: Polska od kilkunastu lat była wolnym krajem, a w Niemczech Adolf Hitler jeszcze nie doszedł do władzy. Taka sytuacja polityczna odzwierciedla się w doborze tekstów – są one pogodne, dobrane tak, by Polska była przedstawiona jako ciekawy kraj, o interesujących inicjatywach, w którym dzieje się wiele dobrego i w którym warto zwiedzić różne miejsca. Brak też charakterystycznego dla XIX wieku gloryfikowania Prus i ich władców, nie wprowadzono również tematów z dawnej historii Polski, zawsze pojawiających się w XIX-wiecznych książeczkach do czytania. Teksty dotyczą bieżących wydarzeń, często są przedrukami z prasy, niektóre donoszą o faktach o znaczeniu światowym, jak np. o wyliczeniu masy Plutona odkrytego w roku 1930, o przyroście ludności na świecie, wymierających

[1] Rok wydania podaję za przedmową.

[2] Przywołana kolejność nie jest chronologiczna, odpowiada natomiast układowi z roku 1921, kiedy wydano obie części, przy czym jako pierwszą polsko-niemiecką.

gatunkach zwierząt czy nowych pomiarach południków, bądź o konieczności odkażania słuchawek telefonicznych, pełnych różnorodnych zarazków. Zdarzają się też dowcipy i anegdoty, nie zawsze wysokiego lotu, ponadto złote myśli i aforyzmy. Czasem dotyczą znanych osób, jak np. ta:

> Wet za wet
>
> Anatol France, jadąc pewnego razu koczem, zwrócił uwagę woźnicy, że zbyt ostro bije konia. Gniewając się za uwagę, zemścił się woźnica na pasażerze, jadąc zupełnie wolno i nie podpędzając konia. Gdy stanęli u celu, France zgonił [*sic*!] woźnicę za opieszałość, na co ten odrzekł, szydząc:
>
> – Nie mogę, panie, się śpieszyć. Należę do Towarzystwa Ochrony Zwierząt.
>
> France wyjął z portmonetki pięć monet i dał z nich cztery woźnicy, zatrzymując zaś piątą w ręku, powiedział:
>
> – Chciałem wam dodać na piwo, ale nie mogę. Należę do Towarzystwa Wstrzemięźliwości (s. 31).

Uatrakcyjnieniem są ilustracje pojawiające się przy niektórych tekstach.



Krynica. Hotel „Lwigród", największy hotel w Polsce.

Źródło: *Nieco do czytania*, 1932, s. 63.

Pozytywne informacje o Polsce i Polakach pojawiają się już na samym początku – pierwszy tekst nosi tytuł *Porucznik Żwirko zwycięzcą w locie nad Europą* i opisuje wyczyn Polaka, który po dwóch poprzednich zwycięstwach Niemców otrzymał puchar wędrowny (tj. przechodni): „Żwirko mimo, że (tak!) jego aparat nie był tak szybki, jak maszyny większości lotników niemieckich, prowadził od startu aż do mety" (s. 10). Jest to opis neutralny, oddający sprawiedliwość Polakowi, który był po prostu lepszy od lotników niemieckich. Drugim tekstem związanym z lotnictwem jest *Zakończenie wielkiego rajdu lotników polskich*, będący pochwałą „sukcesów w zakresie organizacji rodzimej produkcji lotniczej" (w. 113).

Tekst *Gdynia, perła polskiego morza* (s. 126–128) opisuje tytułowe miasto jako miejsce ciekawe i przyjazne turystom dzięki np. zarządzeniu zakazującym statkom „wypuszczania smarów, oliwy i odpadków do wody" (s. 127). Drugi fragment odnoszący się do tego miasta koncentruje się na Morskim Instytucie Rybackim (s. 39–40); podaje też informację, że niedługo powstanie pierwsza w Polsce fabryka sieci i nie będzie trzeba sprowadzać ich z zagranicy. Liczbie rybaków „na polskiem wybrzeżu morskiem" poświęcono niedługi tekst, z którego można się dowiedzieć, że najwięcej rybaków mieszka na Helu, w Jastarni, Kuźnicy i Borze (w. 84).

Sportu i wypoczynku dotyczy kilka informacji, jak np. *Na jeziorze Charzykowskim* (s. 41–44), na którym pływają „kajaki i wiosłowce". Jest też tekst o Ustroniu, gdzie można m.in. kąpać się „w krystalicznej wodzie Wisły" (s. 63). Jest także tekst o wychowaniu fizycznym (*Gry ruchowe*): o piłce koszykowej męskiej i kobiecej, piłce siatkowej, szczypiorniaku i hazenie[3].

Propaganda wycieczek do Warszawy to tekst o planach masowych wycieczek z prowincji do stolicy, którego atrakcyjność zwiększa rysunek Zamku Królewskiego wraz z Kolumną Zygmunta. Obok wiadomości

[3] Hazena to czeska piłka ręczna, modna w latach 30. XX wieku (zob. *Hazena*, Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Hazena [dostęp: 11.06.2026]).

krajoznawczych pojawiają się też teksty o tematyce kulturowej: o tym, że muzyka Fryderyka Chopina w Polskim Radiu jest sygnałem rozpoznawczym rozgłośni (s. 21), że pierwsza księgarnia w Warszawie powstała w roku 1528 (s. 21), że w stolicy organizuje się Muzeum Komunikacji, którego eksponaty przyjechały ze Lwowa po Targach Wschodnich w roku 1927. Pisze się też o dawnych i bardzo dawnych polskich zwyczajach: sobótce, obrzędach wigilijnych czy nocy świętojańskiej.

Tematykę wzbogacają doniesienia o uprawie tytoniu w Polsce, rosnącej z roku na rok, czy o malejącej produkcji kilimów. Czasem podane są informacje historyczne, aczkolwiek w lekkim tonie, jak anegdota o rezolutnym chłopcu *Z obrony Lwowa*.

Zdarzają się też kontrowersyjne teksty o trudnej dziś – i w latach 30. chyba też – do zaakceptowania wymowie, jak choćby przytoczenie kazania belgradzkiego franciszkanina Vlachicza, który bardzo krytycznie wypowiada się na temat sposobu życia ówczesnej kobiety, winnej, jego zdaniem, m.in. kryzysowi ekonomicznemu. Dzieje się tak dlatego, że chętnie podejmuje pracę zawodową, czym obniża liczbę konsumentów, „jakimi były dotychczas wszystkie kobiety" (w. 51). Zubożenie potrzeb przejawia się m.in. w noszeniu „krótkich sukienek biurowych", które – gdyby były dłuższe – zużywano by na nie większe ilości materiału, którego sprzedaż w ten sposób by wzrosła. Ponadto kobiety wielkomiejskie nie chcą mieć dzieci, a jeśli już, to jak najmniej, co przekłada się na znaczne zmniejszenie zakupu zabawek, w związku z czym upada przemysł zabawkarski. Taki tekst naprawdę się pojawił (w. 51–53).

Dla mnie ogromnie ciekawy jest tekst o dniu bez samochodu w Krakowie (na tyle, że w całości umieściłam go w monografii; zob. Dąbrowska, 2026), kiedy to „było rozkosznie, cicho, a w powietrzu czysto"; „Przekonaliśmy się w ciągu dnia wczorajszego, że można przeżyć dzień bez auta, jego pośpiechu, co zwłaszcza w Krakowie bardzo nam wszystkim przypadło do gustu" (s. 94). Okazuje się, że przed 70 laty samochody już dokuczały mieszkańcom, choć było ich niewiele w porównaniu z naszymi czasami.

Dla Ciebie, Jolu, dni bez samochodu to pewnie dni, których nie lubisz i może nie zauważasz, i – jak zawsze – korzystasz ze swojego auta. Ja po prostu wsiadam na rower i spokojnie jeżdżę po Wrocławiu… A autko stoi pod domem.

Niektóre teksty to ciekawostki popularnonaukowe, np. informacja, ile krwi przepływa przez serce człowieka (s. 65–66).

Tematyka, jak już pisałam, jest zróżnicowana, aktualna, czasem bardzo praktyczna, czego przykładem są *Wizy dla obcokrajowców* (s. 34). Dla współczesnego Polaka teksty są ciekawe, donoszą o wydarzeniach znanych (lot Żwirki), ale też mało znanych lub zupełnie nieznanych (np. dzień bez samochodu). Rodzimi użytkownicy języka polskiego nie zwracają uwagi na mniej lub bardziej trudne słownictwo czy składnię, koncentrując się na treści. Jednak dla cudzoziemców ze znajomością języka na poziomie A, a czasem nawet B, elementy te musiały przysparzać trudności i wymagały dużo wysiłku przy czytaniu. Być może jednak ciekawa treść czy chęć zrozumienia wesołej anegdoty stanowiły wystarczającą motywację, by osłodzić trudy czytania.

Dobór tekstów nie wskazuje na to, by zwracano uwagę na stopniowanie trudności – od początku słownictwo jest jak dla poziomu średnio zaawansowanego lub zgoła zaawansowanego, zdania są często wielokrotnie złożone. Niektóre wyrazy są objaśniane z prawej strony tekstu, oddzielone pionową kreską, przy czym podano tłumaczenie na język niemiecki wyrazów lub całych wyrażeń oraz zapisano wymowę alfabetem fonetycznym.

O skali trudności, na jakie mogli natykać się czytelnicy tego zbiorku, może świadczyć liczba objaśnień do pierwszego zdania, liczącego 14 wyrazów. Objaśnień jest 7, czyli zakładano, że połowa wyrazów może być niezrozumiała. Zdanie to brzmi:

> Zwycięzcą w międzynarodowym rajdzie lotniczym dookoła Europy na r. 1932 został pilot Polski Porucznik Żwirko (s. 9).

Nacechowanie słownictwa jest zróżnicowane, pojawiają się zarówno terminy specjalistyczne, jak i wyrażenia potoczne. Do tych ostatnich należą np.: *żebym to zdrowa była*; *od przybytku głowa nie zaboli*; *łamać sobie głowę*; *chabeta dorożkarska*; *suszyć sobie głowę*; *wkopać się w coś*; *wrzeszczeć*. Z drugiej strony zdarza się leksyka specjalistyczna, np.: *obrót czekowy*; *koncentracja kapitału*; *zasada dochodów broadcastingów*; *stopa procentowa*; *indeks cen*; *depresja koniunkturalna*.

W niektórych tekstach pojawiają się zdania wielokrotnie złożone:

> Dlatego też gratulacje i uznanie należą się po zakończeniu rajdu nie tylko dzielnej i hartowanej załodze samolotu, która zwycięsko opanowała nader trudne i różnorodne warunki rajdu, ale i tym czynnikom kierowniczym w naszym lotnictwie, które produkcję krajową zdołały w różnych dziedzinach lotnictwa pomyślnie rozwinąć, pomimo trudnych okoliczności finansowych i innych, towarzyszących tym zabiegom (s. 113).

I jeszcze jedno superdługie:

> W tej znacznie już liczniejszej grupie najmłodszych, zapatrzonych w przyszłość, a przepełnionych głębokim szacunkiem dla ćwierćwiekowego dorobku swoich poprzedników, powstała zupełnie słuszna myśl uczczenia ich jubileuszu, za ciężką pracę, za walkę z niechęcią, z uprzedzeniami, jakie związane są zawsze z wszelkiem „nowatorstwem", a głównie za dostarczenie muzyce polskiej dzieł, stojących swoją wartością na najwyższym poziomie ogólnoeuropejskim (s. 146).

Czasem, mając dzisiejszą wiedzę, trudno zaakceptować stanowisko prezentowane w jakimś tekście. Odnosi się to np. do spożycia cukru. W informacji o wydłużaniu się życia ludzkiego przytoczono opinię, że jest to związane ze zwiększonym spożyciem cukru w krajach, których obywatele żyją coraz dłużej (tekst *Wzrastanie wieku ludzkiego*, s. 58–59).

Przedstawiony zbiorek tekstów wyróżnia się na tle wcześniejszych (np. Andresa Polsfusa, Stanisława Stawskiego, Daniela Vogla, Jana

Mikołaja Fritza, Tomasza Szumskiego czy Krzysztofa Celestyna Mrongowiusza – ich wybór podaję w bibliografii) doborem tematyki, przede wszystkim współczesnej, oraz pozytywnym wizerunkiem Polski i Polaków. W *Nieco do czytania* nie ma wypisów z literatury polskiej, choć zamieszczono tam kilka wierszy mniej znanych autorów z tamtego czasu.

Źródło

Landenscheidts Framdsprachliche Lektüre, Band 34 der Gesamt-Ausgabe, *Nieco do czytania*, 1. Auflage, Berlin-Schöneberg, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung (prof. G. Landenscheidt).

Literatura

Dąbrowska A., 2014, *Ohne Fleiss, kein Preiss: Bez pracy nie ma kołaczy. Metoda Toussainta-Langenscheidta na przykładzie języka polskiego*, w: *Teksty, podteksty i konteksty. O współczesnej polszczyźnie i jej kontaktach z innymi językami słowiańskimi. Tom jubileuszowy dedykowany Profesor Bożenie Ostromęckiej-Frączak*, red. B. Grochala, E. Pałuszyńska, Oficyna Wydawnicza Leksem, Pruszków k/Łasku, s. 42–68.

Dąbrowska A., 2026, *Pięćset lat dziejów nauczania języka polskiego jako obcego. Monografia z dziejów kultury* [w druku].

Fritz J.M., 1861, *Wypisy z pisarzów polskich dla użytku młodzieży szkolnej ułożył… / Auswahl polnischer Lesestücke zun Gebrauche für Schulen zusammengestellt von…*, Korn, Breslau.

Hazena, Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Hazena [dostęp: 11.06.2026].

Mrongovius Ch.C., 1794, *Polnisches Lesebuch, Lexicon und Sprachlehre für die ersten Anfänge mit grammatisch erläuternden Anmerkungen* herausgegen von… Schul = Collegen an der Katedralschule zu Königsberg in Preussen = *Zabawki pożyteczne, czyli Książka elementarna uczących się polskiego lub niemieckiego języka z słownikiem*

i krótką gramatyką podług ustaw słynnego Adelunga przez…, nauczyciela szkoły kathedralney w Królewcu Pruskim, kosztem własnym a drukiem J.K. Ci Drukarza nadwornego D.K. Kantara, J.K.Mci Drukarza nadwornego, w Królewcu Pruskim.

Polsfus A., 1785, *Książka polska do czytania po polsku i po niemiecku*, F.Z. Grass, Breslau.

Stawski S., 1795, *Manualik do nauczenia się polskiego języka, wydany przez…, nauczyciela tegoż języka we trzech nayznacznieyszych szkołach w Wrocławiu*, nakładem wydawcy, w uprzywiliowaney mieyskiey Grassa drukarni.

Szumski T., 1805, *Polnisches Lesebuch mit Regeln für Deutsche oder kurze und zweckmässige Anleitung zum Verstehen und Sprechen der Polnischen Sprache für den Schul- und Privatgebrauch der gebildeten Deutschen und civil- und Militair-Stande*, Entworfen von…, Lehrer der Polnischen Sprache bei der hiesigen Königlichen Alademie militaire und dem Institute der Eleven der königlichen reitenden Feldjäger-Corps, bei Johann Friedrich Unger, Berlin.

Vogel D., 1768, *Polska książka do czytania, to iest ZBIOR nauk I zabawek filologicznych, na pożytek I snadnieysze poięcie Polskiego Języka dla Młodzi kwitnącey Szkoły Realnej Wrocławskiey przy kościele Maryi Magdaleny, z powiększeniem i poszerzeniem wydany przez…, polskiego ięzyka Nauczyciela*, wtora edycya, nakładem Jana Fryderyka Korna starszego, Bibliopoli Wroclawskiey, Wrocław.

ANNA DĄBROWSKA – Professor, Institute of Polish Studies, University of Wrocław, Poland / prof., Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Wrocławski, Polska.

The author is a professor at the Department of Applied Linguistics at the Institute of Polish Philology, University of Wrocław. Her research interests include Polish language teaching, the history of teaching Polish as a foreign language, cultural linguistics, and contemporary Polish.

Autorka jest profesorem w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania naukowe to glottodydaktyka polonistyczna, historia nauczania języka polskiego jako obcego, lingwistyka kulturowa oraz współczesna polszczyzna.

Email: anna.dabrowska@uwr.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.01
ISSN 2353-9844

Katarzyna Kłosińska
https://orcid.org/0000-0002-4171-3408
Uniwersytet Warszawski
Warszawa, Polska

Pierwiastek subiektywny w neografii

The Subjective Element in Neography

Abstract: Neography constitutes an interesting field of study for linguists, as it not only presents new vocabulary but also reveals the cultural and sociolinguistic context in which it is created and functions. Owing to cultural entanglements and the authors' personal attitudes toward the material presented, some dictionaries of neologisms should be classified as anti-dictionaries. The article discusses various dictionaries of neologisms (both Polish and foreign-language) with regard to the functions they perform (utilitarian, documentary, cognitive, and metalinguistic) and the role of the subjective element in fulfilling each of these functions. The extent to which a dictionary faithfully reflects the latest vocabulary depends on many factors, such as methods of data collection, the scope of the material, and selection criteria on the one hand, as well as the degree to which the dictionary is saturated with cultural content or involves members of the public in its creation on the other. Considerable attention is devoted to the practices employed in collaborative online dictionaries (created with the participation of ordinary language users), which reveal a view of language unknown to traditional lexicography. The article also discusses the earliest 18th-century dictionary of neologisms, compiled solely to demonstrate the futility of creating and using such words. An attempt is made to interpret the relationship between various lexicographic practices and perceptions of the role of new vocabulary in language and social life, as well as the inclusion of language users in metalinguistic discourse. The issues addressed in the article fall within the fields of lexicological, lexicographic, and sociolinguistic research.

Keywords: neography, neologism, collaborative dictionary, anti-lexicography

Abstrakt: Neografia jest interesującym polem badań dla lingwisty, gdyż nie tylko prezentuje nowe słownictwo, lecz także ujawnia kulturowy i socjolingwistyczny kontekst jego tworzenia i funkcjonowania. Ze względu na uwikłania kulturowe i osobisty stosunek autorów do prezentowanego materiału część słowników neologizmów należy zaliczyć do kategorii antysłowników. W artykule zostały omówione różne słowniki neologizmów (polsko- i innojęzyczne) pod kątem pełnionych przez nie funkcji (utylitarnej, dokumentacyjnej, poznawczej i metajęzykowej) oraz roli pierwiastka subiektywnego w realizowaniu każdej z nich. To, na ile wiernie słownik oddaje najnowszą leksykę, zależy od wielu czynników, takich jak sposób gromadzenia materiału, zakres materiału, kryteria selekcji z jednej strony oraz nasycenie słownika treściami o charakterze kulturowym czy udział członków społeczeństwa w dostarczaniu i komentowaniu materiału z drugiej strony. Dużo uwagi poświęcono praktykom stosowanym w słownikach społecznościowych (powstających przy udziale zwykłych użytkowników języka), ujawniającym nieznane z tradycyjnej leksykografii spojrzenie na język. Omówiono też najstarszy, XVIII-wieczny słownik neologizmów, który powstał tylko po to, by dowieść bezcelowości ich istnienia. Podjęto próbę interpretacji związku różnych praktyk leksykograficznych z postrzeganiem roli nowej leksyki w języku i życiu społecznym

oraz z włączaniem użytkowników w dyskurs metajęzykowy. Problematyka poruszana w artykule mieści się w nurcie badań leksykologicznych i leksykograficznych, a także socjolingwistycznych.
Słowa kluczowe: neografia, neologizm, słownik społecznościowy, antyleksykografia

Neografia – rejestracja i opis neologicznych[1] elementów języka lub tekstu – ma długą tradycję. Pierwszy słownik, którego przeznaczeniem była rejestracja nowych jednostek[2], powstał w 1726 roku, ale początek neografii jako odrębnej dziedziny leksykografii datuje się na wczesne lata 70. XX wieku, kiedy niemal jednocześnie ukazało się kilka słowników neologizmów[3] (Martincová, 2017). Od lat 90. XX wieku zaczęło przybywać publikacji kolekcjonujących nowe jednostki – najpierw papierowych, a z czasem internetowych.

Jeśli chodzi o zakres prezentowanej leksyki, to początkowo obejmował on głównie słownictwo używane w literaturze i prasie, co było podyktowane m.in. potrzebą dostarczania aktualnego materiału do nowych wydań słowników ogólnych. Z czasem zaczęły się pojawiać kolekcje słów przynależnych różnym rejestrom, a także leksyki zwanej slangową: potocznej, młodzieżowej, należącej do subkultur. Zbieraniem i opisywaniem nowych jednostek zajmują się leksykografowie, wspomagani przez badaczy języka działających pod szyldem czy to jednostki akademickiej

[1] *Neologizm* nie jest terminem o ustalonym odniesieniu; badacze i leksykografowie za nowe jednostki uznają różne byty, jeśli chodzi zarówno o czas pojawienia się i utrwalenia w języku, jak i o społeczne poczucie neologiczności i inne aspekty (Sablayrolles, 2019). Na potrzeby tego artykułu przyjmijmy, że neologizm to nowy element w języku, nie wnikając w kwestię statusu nowości.

[2] Będzie o nim mowa w końcowej części artykułu.

[3] Są to (podaję za: Martincová, 2017): N.Z. Kotelova, Ju. S. Sorokin, *Novyje slova i značenija. Slovar'-spravočnik* (1971); P. Gilbert, *Dictionnaire des mots nouveaux* (1971); C.L. Barnhart, S. Steinmetz ad., *The Barnhart Dictionary of New English since 1963* (1973). Do tej grupy można zaliczyć też (podaję za: Lemnitzer, 2004) G. Harlass, H. Vater, *Zum aktuellen deutschen Wortschatz* (1974).

(np. OJUW, OJiKM, *Antenario*, *Neolosfera*, *La paraula*), czy wyspecjalizowanego w publikacji słowników wydawnictwa (np. *OEDUpdates*, *PLarousse*, *PRobert*). W 1999 roku, wraz z powstaniem *Urban Dictionary* (UD)[4] zaczyna się nowa era w rozwoju neografii – neografia społecznościowa (crowdsourcingowa, kolaboratywna), zwana także ludową (amatorską, naiwną) (Dolar, 2018: 35), czyli taka, w której tworzenie włączani są – w różnym stopniu – zwykli użytkownicy języka.

Od słowników neologizmów (a także od słowników w ogóle) oczekuje się na ogół, by w obiektywny sposób wyjaśniały znaczenia nowych jednostek leksykalnych, co ma pozwolić ich użytkownikom na rozumienie tekstów, które je zawierają. Nie wszystkie jednak odgrywają taką rolę – obiektywizm bowiem jest cechą skalarną, a funkcją słowników jest nie tylko dostarczanie wiedzy o znaczeniach wyrazów i frazeologizmów. Wykazanie tego faktu jest celem niniejszego artykułu. Materiał badawczy stanowią 24 zbiory nowych jednostek należących do różnych języków.

Utylitarna funkcja neografii

Choć, jak wspomniano, przyjęło się uważać, że słowniki powinny przedstawiać leksykę w sposób obiektywny, to postulat ten w zasadzie jest niemożliwy do zrealizowania. Już bowiem sam dobór siatki haseł, konstrukcja i zawartość definicji czy wybór ilustracji przykładowej są w jakiś sposób naznaczone autorsko. Należy się zatem zgodzić z Mirosławem Bańką, że obiektywizm w leksykografii jest cechą skalarną (Bańko, 2020: 24), a (dodajmy od siebie) uwidocznia się to szczególnie w neografii.

Autorzy dzieł rejestrujących i opisujących nową leksykę, już tworząc koncepcję słownika, muszą podjąć subiektywną decyzję, co kryje się

[4] O którym będzie mowa w dalszej części artykułu.

za pojęciem nowości. Wbrew pozorom bowiem nie jest to oczywiste (Boulanger, 2010; Sablayrolles, 2019). Nie próbując choćby pobieżnie przedstawić wszystkich koncepcji neologiczności, wskażmy jedynie, że przyjmuje się jakąś cezurę czasową, która wyznacza zakres nowości[5]. Może to być np. rok ukazania się słownika, który uznano za referencyjny (np. w OJUW jest to 2003 – rok publikacji ostatniego papierowego słownika języka polskiego), czasem – data wydarzenia historycznego, które spowodowało zmiany w życiu społecznym, a zatem także i w języku (np. dla projektowanego słownika neologizmów słowackich wydarzeniem takim jest aksamitna rewolucja z 1989 roku[6]; Ološtiak, Rešovská, 2021; dla wydanego w 1977 roku papierowego *Neue Wörter. Neologismen in der deutschen Sprache seit 1945* jest to – jak wskazuje sam tytuł – zakończenie II wojny światowej; Lemnitzer, 2004). Wielu leksykografów przyjmuje (dość arbitralnie) określony okres, licząc wstecz od momentu opracowywania słownika. Jego długość może się wahać od kilkulecia, poprzez kilkanaście lat, aż do ćwierćwiecza (Rodrígez Guerra, 2016: 540). W wielu publikacjach, zwłaszcza społecznościowych, nie określono daty granicznej – do słownika włączane są jednostki, które ich „dostarczycielom" wydają się nowe[7].

Niewątpliwie na stopień obiektywizmu w kształtowaniu makrostruktury wpływają także sposób pozyskiwania materiału i kryteria jego selekcji. Wiele zespołów neograficznych posiłkuje się korpusami tekstów, aktualizowanymi na bieżąco (codziennie lub nawet dwa razy

[5] Kryterium czasowe nie jest jedynym, które wyznacza granice neologiczności, lecz w zasadzie głównym, jeśli chodzi o rejestrację nowych słów w zbiorach neograficznych.

[6] Słownik ten nie został jeszcze opublikowany. Wiedzę na jego temat czerpałam z opracowania *A Dictionary of Slovak Neologisms (A Project Description)* (Ološtiak, Rešovska, 2021), a także z korespondencji z Martinem Ološtiakiem, który podał prawdopodobny tytuł: *Slovník slovenských neologizmov*.

[7] Co bywa złudne, o czym świadczy fakt zamieszczania jednostek znanych od dziesięcioleci, np. *dać komuś fory* z definicją 'dać komuś szansę na wygranie' czy *niszowy* 'nie należący [*sic*!] do mainstreamu, posiadający małe i specyficzne grono fanów' (*Miejski*).

dziennie), wyposażonymi w narzędzia wyszukujące nowe jednostki. Przygotowana przez system lista haseł jest weryfikowana przez badaczy, a jeśli ci potwierdzą ich neologiczność, trafiają one do bazy, z której korzystają twórcy słowników – dzieje się tak np. w wypadku *Češtiny 2.0* (baza Neomat)[8], słowników niemieckich (baza Wortwarte), hiszpańskich (baza NEOMA) czy francuskich (baza Neologia)[9] (Lemnitzer, 2004; Sablayrolles, 2010; Škrabal, Kavka, 2021). Celem działania według takiej procedury jest chęć ukazania pełnego (na ile to możliwe) obrazu nowego słownictwa. Od powstających w ten sposób słowników oczekuje się na ogół, że będą dostarczać użytkownikom wiedzy o tym, co słowa znaczą, a zatem ich prymarną funkcją jest funkcja utylitarna.

Słowniki bywają traktowane jako źródło normy językowej – zdaniem wielu członków społeczeństwa wyraz zarejestrowany to wyraz „dopuszczony" do użytku, a brak rejestracji oznacza brak kodyfikacji[10] (oczywiście rzeczywistość jest bardziej skomplikowana, gdyż tylko niektóre kolekcje słów, zwłaszcza nowych, mają charakter preskryptywny). Przyjęcie perspektywy normatywnej przez autorów oddala słownik od obiektywizmu, ponieważ ocena elementów języka, szczególnie najnowszej leksyki, jest nieoczywista i niejednoznaczna (Kłosińska, 2019). Wstępna selekcja jednostek opiera się w tym wypadku na subiektywnym poczuciu redaktorów co do spełniania przez nie kryteriów poprawności, choćby kryterium wystarczalności: „Z oczywistych powodów leksykografię

[8] Nie jest to jedyne źródło danych dla słownika (Škrabal, Kavka, 2021).

[9] Na marginesie warto dodać, że narzędzie służące do przeszukiwania korpusów pod kątem nowej leksyki (nosi ono nazwę Néoveille) ma bardzo zaawansowane możliwości – np. przeprowadza analizy słowotwórcze, wskazuje na tendencje rozwojowe w leksyce itp., dzięki czemu jest przydatne w badaniu słownictwa, a nie tylko jego rejestracji (Sablayrolles, 2010).

[10] Świadczą o tym choćby liczne prośby, kierowane do Rady Języka Polskiego, o „wpisanie" danego wyrazu „na listę oficjalnych słów" lub o zamieszczenie go w słowniku (czym zresztą Rada się nie zajmuje), a to po to, by nadawca listu mógł go używać, nie narażając się na zarzut łamania normy językowej.

interesują wyrazy już upowszechnione, znane lub takie, których znajomość jest konieczna lub może być użyteczna" (Smółkowa, 2009: 264). Przyjęcie takiego założenia sprawia, że jeden z celów neografii (tak jak leksykografii w ogóle), jakim jest dokumentacja leksyki, nie może być w pełni osiągnięty – odrzucanie już na wstępie jakiejś grupy jednostek powoduje zniekształcenie obrazu i słownictwa, i opisywanego przez nie świata. Nie można jednak czynić z tej praktyki zarzutu pod adresem autorów – słowniki tworzone są według różnych koncepcji, a opisana jest jedną z możliwych.

Dokumentacyjna i poznawcza funkcja neografii

Słowniki, które przedstawiałyby rzeczywistość całkowicie obiektywnie, nie istnieją – każdy jest w jakiś sposób naznaczony przekonaniami autora oraz kontekstem kulturowym, w którym jest tworzony (Rudnicka, 2016). Dotyczy to zwłaszcza kolekcji neologizmów, z których wiele powstaje nie tylko w (opisanych wyżej) celach utylitarnych czy dokumentacyjnych. Na podstawie oglądu 24 zbiorów nowych słów można wyodrębnić 4 ich główne funkcje: utylitarną, dokumentacyjną, poznawczą i metajęzykową.

Funkcja utylitarna – jak już wspomniano – polega na tym, że słownik jest pomocą w rozumieniu i tworzeniu tekstów. Funkcja dokumentacyjna – na tym, że leksykon rejestruje nowe słownictwo. W zależności od przyjętych założeń jest ona realizowana w różnym stopniu. I tak, część słowników (Smółkowa, red., 2013) zawiera jednostki dość dobrze utrwalone, a więc takie, które osiągnęły w korpusach określony próg frekwencji:

> Neologizmy są słowami uznanymi za nowe, które wykazują zdolność do stania się jednostkami leksykalnymi. Wchodzą do słowników ogólnych

> dopiero wtedy, gdy upowszechnią się na tyle, by uznać, że już weszły do języka[11].

Dla innych kryterium doboru haseł jest określona, nawet niewielka, liczba poświadczeń – 10 (w 5 różnych tekstach)[12], jak w wypadku OJUW, czy nawet 5, jak w wypadku słownika neologizmów słowackich (Ološtiak, Rešovská, 2021: 305). Notowanie różnych jednostek, nie tylko tych, które na dobre osiadły w języku, pozwala na bieżąco obserwować zmiany w słownictwie i z perspektywy czasu formułować wnioski dotyczące nie tylko tego, co przetrwało, lecz także tego, co zanikło (Kłosińska, 2024: 52). Dzięki temu słownik może pełnić funkcję p o z n a w c z ą, czyli ukazywać opisywaną i charakteryzowaną przez leksykę rzeczywistość (materialną, kulturową, społeczną itp.). Język dokonuje swoistej interpretacji świata, a słownik zdaje z niej sprawę. Przedstawiony w słowniku obraz rzeczywistości z natury rzeczy nie jest obiektywny, ponieważ powstał w wyniku przefiltrowanej przez język konceptualizacji, a nie w wyniku jej wiernego odzwierciedlenia. Słownik jest – jak zauważyła Ewa Rudnicka – tekstem kultury:

> Warto (…) myśleć o słowniku nie tylko jako o narzędziu służącym dokumentacji i przekazywaniu informacji na temat języka, lecz także jako o swoistym repozytorium doświadczenia zbiorowego danej społeczności (utrwalonego w języku), jako o dokumencie pokazującym pewien schemat hierarchii wartości i systemów znaczeń, wreszcie jako o kluczu umożliwiającym dostęp

[11] „Les néologismes sont des mots reconnus à la fois comme nouveaux et susceptibles de se lexicaliser. Ils n'entrent dans la nomenclature des dictionnaires généraux que lorsque leur diffusion a atteint un seuil suffisant pour que leur lexicalisation soit considérée comme acquise" (Niklas-Salminen, 2023: 205). Zawarte w artykule tłumaczenia z języków angielskiego i francuskiego – własne autorki; z innych języków – własne autorki ze wspomaganiem AI.

[12] Co jest obwarowane dalszymi warunkami: nie mogą to być użycia metajęzykowe, nie mogą one pochodzić z tekstów specjalistycznych itp.

> do pewnego mikroświata i zezwalającym na jego poznanie poprzez jego zwerbalizowaną wizję (Rudnicka, 2016: 53).

Stopień pełnienia przez dzieło neograficzne funkcji poznawczej jest pochodną decyzji o zakresie ekscerpcji materiału. Im więcej w nim słownictwa potocznego czy środowiskowego, tym większe prawdopodobieństwo ukazania naiwnego, zdroworozsądkowego obrazu świata, ustrukturyzowanego zgodnie z potrzebami przeciętnych użytkowników języka. Jeśli materiał źródłowy stanowi wyłącznie prasa (Smółkowa, red., 2013), to słownik ukaże świat widziany z innej perspektywy i obejmie częściowo inne pola semantyczne, o innej niż typowa dla języka potocznego strukturze.

Wyłaniające się z języka obrazy poszczególnych elementów rzeczywistości są możliwe do zrekonstruowania na podstawie analizy znaczeń opisanych w słowniku jednostek, ich wzajemnych relacji formalnych i semantycznych, ich potencjału metaforycznego itp. Jest to wiedza podana w sposób implicytny. Niektóre słowniki jednak przedstawiają ją (przynajmniej w pewnym zakresie) eksplicite, zamieszczając istotne dla opisywanej jednostki informacje o świecie. W niektórych leksykonach, jak np. w *Neolosferze* (słowniku neologizmów katalońskich) czy w *Totalnym* (słowniku „nowego języka w inkubacji"; *Totalny*: 7), stanowią one część zasadniczą, dzięki czemu czytelnik otrzymuje zarys kulturowego tła funkcjonowania leksyki. W innych publikacjach, jak choćby w OJUW, uzupełniają standardowy opis leksykograficzny – znajdziemy tu wyjaśnienia dotyczące okoliczności powstania jednostki (jeśli można je ustalić), a także różnorakie informacje kulturowe, zwłaszcza te, które są pomocne w zrozumieniu motywacji semantycznej. I tak, np. wyrażenie *pierogi ukraińskie*, zdefiniowane jako 'pierogi z farszem z białego sera, cebuli, ziemniaków oraz soli i pieprzu, zwane tradycyjnie *pierogami ruskimi*', zyskało dodatkowy opis odnoszący się do rzeczywistości pozajęzykowej:

> Nazwa *pierogi ukraińskie* pojawiła się w związku z napaścią Rosji na Ukrainę w 2022 r., kiedy to wzrosła solidarność z Ukrainą i niechęć do Rosji,

> z którą użytkownicy języka kojarzyli przymiotnik *ruski* (OJUW: *pierogi ukraińskie*).

Przy słowie *madka* (będącym złośliwym i pogardliwym określeniem kobiety, która w przesadny sposób angażuje się w zadania wynikające z macierzyństwa, przyjmuje postawę wyższościową w stosunku do innych matek oraz postawę roszczeniową wobec wszystkich ludzi) pojawił się komentarz przybliżający jego konotacje:

> Cechy przypisywane madkom, wpływające na konotacje leksemu *madka*, to niewysoki iloraz inteligencji, wadliwe posługiwanie się polszczyzną (popełnianie błędów, także ortograficznych), niekiedy wywodzenie się ze środowisk niecieszących się prestiżem społecznym (uważanych za patologiczne), instrumentalne traktowanie ludzi (również swoich dzieci) (OJUW: *madka*).

Informacje kulturowe stanowią immanentną część *Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży* (OJiKM), na co wskazują i tytuł publikacji, i opis zamieszczony we wstępie:

> Strona ma na celu popularyzację wiedzy o ich [młodych ludzi – K.K.] języku, wzorach i sposobach uczestnictwa w kulturze. (…) [słowa, znaki, teksty, obrazy – K.K.] Świadczą nie tylko o kreatywności młodzieży, dynamice i jakości zmian kulturowych, ale stanowią także „punkt dostępu" do sposobu postrzegania świata przez ludzi młodych (OJiKM: *O nas*).

Witryna zawiera aż trzy segmenty o charakterze poznawczym (*Niezbędnik kulturowy*, *Materiały multimedialne*, *Nawiązania i stylizacje*), przy czym należy zauważyć, że nie stanowią one elementów mikrostruktury, gdyż nie są powiązane bezpośrednio z hasłami.

Głównie na kulturowych aspektach funkcjonowania nowej leksyki skupiają się autorzy form publicystycznych, zwracając uwagę przede wszystkim na rolę słownictwa w interpretacji świata, co czasem jest

sygnalizowane już w tytule (*Nowe słowa w Petit Larousse i Petit Robert 2026: co o nas mówią?*[13]; Salazar, brw.; Campese, 2025).

Metajęzykowa funkcja neografii

Jako źródło wiedzy służące celom utylitarnym, dokumentacyjnym i poznawczym, neografia wywołuje refleksje czy dyskusje o ontologicznym i epistemologicznym aspekcie funkcjonowania słów, pełniąc tym samym funkcję m e t a j ę z y k o w ą. Nowa leksyka często bowiem jest przedmiotem zainteresowania użytkowników języka, którzy ją analizują i dyskutują o różnych jej aspektach: formalnym (budowa wyrazu, pochodzenie itp.), semantyczno-pragmatycznym (znaczenie jednostki, jej nacechowanie ekspresywne i aksjologiczne, jej rola w tworzeniu obrazu świata, stereotypów itp., jej sposób odnoszenia się do rzeczywistości itp.), normatywnym (status jednostki jako „pełnoprawnego" elementu języka, jej użyteczność, zgodność jej budowy z regułami słowotwórstwa, estetyka itp.), a także „ciekawostkowym" (okoliczności powstania słów, losy ich znaczeń, losy nazywanych przez nie elementów rzeczywistości itp.). Ponieważ nowe jednostki budzą większe zainteresowanie niż jednostki znane i używane od dawna (choćby dlatego, że zwracają uwagę swoją nowością), należy uznać, że w wypadku neografii funkcja metajęzykowa zwykle jest nadrzędna wobec pozostałych.

W szczególny sposób pełnią ją zbiory neologizmów, które reprezentują antyleksykografię (Bańko, 2020):

> Antysłowniki mają strukturę słownika, nie pełnią jednak funkcji typowych dla słowników. Ich autorzy wykorzystują konwencje leksykograficzne, a także społeczny status słowników, aby przekazywać prywatne komentarze na temat słów i nazywanych przez nie pojęć. Nadają swoim utworom

[13] *Nouveaux mots du Petit Larousse et du Petit Robert 2026 : que disent-ils de nous ?*

> charakter humorystyczny, refleksyjny lub perswazyjny. Cechy te nie są rozłączne i mogą przysługiwać różnym utworom w różnym stopniu. Nie wykluczają funkcji informacyjnej i dokumentacyjnej, te jednak w słownikach są drugorzędne (…). Cechą, której najbardziej brakuje antysłownikom, jest obiektywizm. Ich autorzy nie chcą być obiektywni, gdyż swoją rolę widzą nie w tym, by informować o znaczeniu i użyciu słów, lecz w tym, by bawić czytelników, nakłaniać do refleksji, przekonywać do czegoś lub o czymś. Własne spojrzenie, indywidualny styl, pomysłowość, oryginalność, żart, rozmyślny antynormatywizm, czasem wręcz karnawałowe uchylenie obowiązujących na co dzień norm liczą się tutaj bardziej niż bezosobowy dystans i wierność wobec przedmiotu opisu (Bańko, 2020: 27).

Za antysłowniki z całą pewnością należy uznać pierwszy w historii słownik neologizmów[14] oraz sporą część współczesnych słowników społecznościowych (crowdsourcingowych, kolaboratywnych)[15], czyli takich, w których tworzenie (online) włączani są – w różnym stopniu – niejęzykoznawcy, amatorzy, określani jako „miłośnicy, entuzjaści języka, profani" (Dolar, 2018: 35).

Metajęzykowa funkcja słowników neologizmów – słowniki społecznościowe

Początek temu nurtowi neografii dał *Urban Dictionary* (UD) – stworzony w 1999 roku amerykański słownik anglojęzyczny dokumentujący

[14] Będzie o nim mowa w końcowej części artykułu.

[15] Słowników społecznościowych powstających w instytucjach naukowych (OJUW, *Čeština 2.0*, projektowany *Slovník slovenských neologizmov*) nie można uznać za antysłowniki, gdyż zgłaszane przez amatorów propozycje haseł są weryfikowane i opracowywane (zgodnie ze sztuką leksykografii) przez zespoły redaktorskie, składające się głównie z badaczy języka.

język, „który tradycyjne słowniki ignorują”[16], czyli mowę potoczną, młodzieżową, język subkultur – nazywane tu slangiem. Powstał on z myślą o zainteresowaniu czytelnika nowym słownictwem, nawet jeśli miałaby na tym ucierpieć rzetelność leksykograficzna. Jak stwierdził jego twórca, Aaron Peckham:

> Ludzie piszą definicje bardzo subiektywne i niepoprawne. Są też takie, które cechują się kiepską ortografią i kiepską gramatyką. Myślę, że czytanie ich sprawia, iż definicje stają się bardziej interesujące, a czasem nawet trafniejsze i bardziej szczere niż definicje słownikowe przygotowywane na podstawie gruntownych badań[17].

Na stronie słownika czytamy:

> *Urban Dictionary* niemal przewrotnie unika większości elementów typowych dla tradycyjnych słowników. Nie znajdziemy w nim informacji o częściach mowy, etymologii ani nawet o standardowej pisowni. Blisko mu do analfabetyzmu – co w wypadku słownika musi być czymś bezprecedensowym[18].

Hasła, składające się z jednostek leksykalnych, definicji i przykładów użycia, są zgłaszane przez każdego, kto czuje taką potrzebę. Ponieważ

[16] „In 1999, we started documenting the language that traditional dictionaries ignored” (Aaron, CEO, 2025).

[17] „People write really opinionated definitions and incorrect definitions. There are also ones that have poor spelling and poor grammar. I think reading those makes definitions more entertaining and sometimes more accurate and honest than a heavily researched dictionary definition” (Tarpley, 2012).

[18] „Almost perversely, *Urban Dictionary* avoids most of the standard dictionary apparatus. You won't find information about parts of speech, etymologies or even standard spellings in it. Its sensibility, in fact, borders on the illiterate, which must be a first for a dictionary” (*Street Smart: Urban Dictionary*, 2011).

redakcja UD nie stawia jego twórcom żadnych wymogów natury leksykograficznej, definicje znaczeń stanowią raczej odautorskie wariacje na temat słów niż obiektywny zapis semantyki. Opisując znaczenie z własnej perspektywy, „dostarczyciele" haseł zostawiają w nich pewną część siebie – własne doświadczenia, poglądy itp., którymi dzielą się z pozostałymi użytkownikami:

> ChatGPT potrafi odpowiedzieć na pytanie: „Co oznacza to słowo?", ale *Urban Dictionary* potrafi odpowiedzieć na pytanie: „Czy ktoś jeszcze czuje to samo co ja?". Każda definicja tworzy więź między kimś, kto coś odczuwał, a kimś innym, kto chciał się dowiedzieć, że nie jest z tym sam[19].

Słownik jest więc platformą wymiany przeżyć, odczuć wynikających z używania słów, co wzmacnia postrzeganie języka jako czegoś osobistego i społecznego, a przez to stanowiącego ważny przedmiot refleksji nad jego rolą dla jednostki i zbiorowości. Niewątpliwie w wypadku wielu opisów (zob. poniżej) funkcja ta wysuwa się na pierwszy plan, redukując informatywność do minimum. I tak, spośród 140 definicji (czy raczej: quasidefinicji) znaczeń słowa *beer* (*piwo*) 9 pierwszych (z największą liczbą wskazań pozytywnych, zob. poniżej) brzmi:

> Powód, dla którego chce mi się rano wstać, i powód, dla którego wieczorem padam ze zmęczenia (The reason I get up in the morning and the reason I pass out at night);

> Mama mówiła mi, że piwo jest moim wrogiem, ale Jezus powiedział, że trzeba kochać wroga (My mother told me that beer is my enemy, but Jesus told me to love my enemy);

[19] „ChatGPT can answer »What does this word mean?«, but *Urban Dictionary* can answer »Does anyone else feel the way I do?«. Every definition makes a connection between someone who felt something and someone else who needed to know they weren't alone" (Aaron, CEO, 2025).

Powód i rozwiązanie wszystkich problemów życiowych! (The cause of and solution to all life's problems!)[20];

Dowód na to, że Bóg nas kocha i chce, żebyśmy byli szczęśliwi (Proof that God loves us and wants us to be happy);

Od XVII w. pomaga brzydkim ludziom w uprawianiu seksu! (Helping Ugly People Have Sex Since the 1600s!)[21];

To piąty żywioł po wodzie, ogniu, ziemi i powietrzu… Nic bez niego nie istnieje! (Its the fifth element after water, fire, earth and wind… Nothing exists without it!);

Pomaga brzydkim ludziom uprawiać seks od 9000 r. p.n.e. (Helping ugly people have sex since 9000 BC);

Magiczny napój stosowany, by ludzie przeciwnej płci wyglądali lepiej (A magic potion used to make people of the opposite look better);

Płynne węglowodany, które należy pić zamiast innych płynów, zwłaszcza wody (A liquid form of carbohydrates that should be drank as a replacement for all other liquids, especially water) (UD: *beer*).

Przez pierwsze 22 lata moderacją treści zajmowali się wyłącznie użytkownicy, lecz w 2021 roku rolę tę przejęli członkowie zespołu, gdyż

[20] Zdanie to nawiązuje do sentencji wygłaszanej przez bohatera popularnego serialu animowanego *The Simpsons*, Homera: „To alcohol! The cause of – and solution to – all of life's problems" (https://www.imdb.com/title/tt0701120/quotes/?item=qt0563696 [dostęp: 17.05.2026]).

[21] Warto wspomnieć, że podobną treść niesie wyrażenie *beer google*, odnoszące się do stanu, w którym osoba pijana nie zauważa braku atrakcyjności seksualnej potencjalnego partnera, jeśli ma ochotę na uprawianie seksu (UD: *beer google*).

„system ten został zdominowany przez głośną mniejszość, która publikowała obraźliwe definicje i nie dopuszczała tych wartościowych”[22]. Mimo tych zmian amatorzy wciąż mają wpływ na kształt leksykonu – klikając w odpowiednie przyciski (strzałka w górę, strzałka w dół), mogą wyrażać swą pozytywną lub negatywną opinię o treści. Hasła i definicje z największą liczbą ocen pozytywnych są najbardziej widoczne, co w wypadku haseł oznacza, że ukazują się na stronie głównej słownika, a w wypadku definicji – że wyświetlają się jako początkowe w danym haśle (w wypadku zacytowanych opisów słowa *beer* pierwszy zyskał 9179 ocen pozytywnych i 1050 negatywnych, a dziewiąty, odpowiednio, 1499 i 418)[23]. W okresie, w którym moderacją nie zajmował się zespół redakcyjny, system ten pełnił funkcję filtra. To użytkownicy języka, na podstawie swych subiektywnych opinii, decydowali (i do pewnego stopnia wciąż decydują) o hierarchii widoczności haseł, przyczyniając się do wzrostu zainteresowania określonymi jednostkami (najbardziej widoczne hasła są zwykle najczęściej komentowane, uzupełniane itp.), inne pozostawiając w pewnym sensie niedostrzegalnymi. Jak zauważają Dong Nguyen, Barbara McGillivray i Taha Yasseri, użytkownicy słownika współtworzą „normy społeczne dotyczące tego, jakie treści są cenione w UD”[24]. Trudno jednoznacznie stwierdzić, na podstawie jakich kryteriów normy te są kształtowane – niewątpliwie powodem oceny mogą być informatywność, ekspresywność (obraźliwy charakter) i ludyczność, jak również zgodność treści z poglądami oceniającego (Nguyen, McGillivray, Yasseri, 2018: 10).

Użytkownicy języka są zatem włączani w proces leksykograficzny na trzy sposoby – jako „dostarczyciele” haseł, jako komentatorzy oraz jako „architekci” słownika. Na „mądrości tłumu” („wisdom of the crowd”;

[22] „His system had become dominated by a loud minority who published abusive definitions and didn't publish the good stuff” (Peckham, 2021).

[23] Stan na 13 maja 2026 roku.

[24] „(…) by users expressing their evaluation through votes, social norms are formed regarding what content is valued in UD” (Nguyen, McGillivray, Yasseri, 2018: 9).

Nguyen, McGillivray, Yasseri, 2018: 1) opierają się słowniki wzorowane na UD, jak choćby (polski) *Miejski* czy (francuskie) *La Street Cred* i *La Parlure*, które z założenia rejestrują słownictwo nowe i „slangowe", poddawane ocenie użytkowników, a także przez nich komentowane[25]. Nie roszczą sobie one pretensji do obiektywizmu – dobór haseł jest w nich dość przypadkowy, system głosowań wpływa na widoczność hasła, a definicje, szczególnie w *Miejskim*[26], nierzadko zdradzają poglądy autorów, por.:

> *Dziaders*. Słowo na siłę forsowane przez, lewicowo-„liberalne" media (Gazeta Wyborcza, TVN, Tok FM, OKO.press, Krytyka Polityczna). Jak podaje ostatnie z nich, słowo zostało wymyślone przez feministki, w celu piętnowania i szybkiej kategoryzacji mężczyzn nie popierających bezkrytycznie tzw. praw kobiet. Słowo zostało nawet dodane do słownika nowych wyrazów Uniwersytetu Warszawskiego, uczelni słynnej z ideologicznego zacietrzewienia. Wyraz rzekomo stosowany przez młodzież, w rzeczywistości używany przez uprzywilejowanych, kawiorowych, burżuazyjnych boomerów ze stolicy (*Miejski*: *dziaders 3*).

[25] Warto wspomnieć, że oprócz słowników neologizmów „slangowych" są takie, które rejestrują słownictwo potoczne czy socjolektalne znane już od dawna. Jest nim np. *Slang* (słownik społecznościowy, w którym hasła są opracowywane przez redakcję), zawierający m.in. takie jednostki jak znane od lat 90. frazy *I cały misterny plan w pizdu*; *Gadu gadu stary dziadu* (zapis zgodny z oryginałem) czy (nieslangowe zresztą) wyrażenie określające *Tam, gdzie diabeł mówi dobranoc*.

[26] Jeśli chodzi o opis jednostki, to słowniki francuskie wyraźnie odróżniają się od polskiego, a zwłaszcza amerykańskiego – definicje mają charakter synonimiczny lub składają się z elementów semantycznych identyfikujących desygnat i zwykle nie zawierają elementów ocennych. Co ciekawe, część z nich jest opatrzona komentarzami metajęzykowymi, dotyczącymi przynależności jednostki do określonej części mowy, charakteru metaforycznego, wyjaśnień natury pragmatycznej czy socjolingwistycznej itp.

Redaktorzy omówionych wyżej słowników społecznościowych zachęcają czytelników nie tylko do poznawania najnowszej potocznej, „slangowej" leksyki, lecz także do potraktowania jej jako świadectwa żywotności i bogactwa oraz potencjału twórczego i ożywczego języka (*La Parlure. À propos*; *Following up*, 2020). Wywołanie refleksji nad tymi aspektami słownictwa przyświecało autorom wydanego w 2018 roku (w formie książki) słownika niestandardowej czeszczyzny, noszącego tytuł *Hacknutá čeština. Neortodoxní slovník dnešní mateřštiny* [Zhakowana czeszczyzna. Nieortodoksyjny słownik współczesnego języka ojczystego]:

> Martin Kavka, założyciel internetowego słownika *Čeština 2.0*, wspólnie z leksykografem Michalem Škrabalem wybrał ponad 3000 neologizmów, które są żywymi świadkami naszych czasów. Niezależnie od tego, czy dotyczą alkoholu, polityki, seksu czy innych sfer życia, wszystkie łączy miłość do języka czeskiego i radość z jego językowej gry oraz pomysłowości[27].

Czerpanie radości z zabaw językiem jest jednym z celów, który przyświecał założycielom nietypowego słownika społecznościowego, jakim jest *Schronisko dla słów*. Od wszystkich pozostałych kolekcji językowych nowości różni się charakterem prezentowanego materiału – jak piszą redaktorzy strony, „Schronisko nie jest słownikiem slangu, [*sic*!] czy gwar (…). Schronisko jest przytułkiem dla prawdziwych nowotworów językowych, a nie słownikiem slangu, [*sic*!] czy skarbnicą złotych myśli" (*FAQ*); jest to „Schronisko dla słów nigdy niewydarzonych" (*FB Schronisko*). Nie znajdziemy tam jednostek języka (ani kandydatów na nie), lecz wyłącznie niezamierzone bądź zamierzone (stworzone tylko na

[27] „Martin Kavka, zakladatel internetového slovníku Čeština 2.0, spolu s lexikografem Michalem Škrabalem vybral více než 3 000 novotvarů, které jsou živelnými svědky naší doby. Ať už se týkají alkoholu, politiky, sexu nebo jiných oblastí života, všechny spojuje láska k češtině a radost z její hravosti" (*Hacknutá čeština*, brw.).

potrzeby słownika) innowacje, których sens zasadza się na grze formą, znaczeniem czy konwencją, np.:

> *mendolino* ‘pociąg do działań odbierających godność’;
> *nadtoletni* ‘za stary na coś’;
> *odzłonięcie* ‘ujawnienie nikczemnego procederu’;
> *ojcieć* ‘ojciec stróż’;
> *opiekumka* ‘żaba niania’;
> *ósmażony* ‘szczególny przypadek poligamisty’;
> *sadłospis* ‘lista potraw, których należy unikać przynajmniej podczas diety’;
> *sądaż* ‘przesłuchanie’;
> *siostrach* ‘postrach rodzeństwa’;
> *skorupcja* ‘wpojona za młodu skłonność do łapówek’;
> *stolarium* ‘tu przychodzą opalać się dziewczyny płaskie jak deski i chude jak szczapy; sęk w tym, że siedzą tam dopóki nie spalą się na wiór’;
> *szantaż* ‘jeżeli ktoś nie chce ustąpić [*sic*!] to mu się śpiewa szanty-do oporu’;
> *zbrudnia* ‘występek przeciw hignienie [*sic*!]’ (*Schronisko*).

Nowe byty powołane do (wyłącznie słownikowego) życia powstają w wyniku skojarzeń: zaskakujących (*opiekumka* – *opiekunka* i onomatopeja *kum*; *sadłospis* – *sadło* i *jadłospis*), czasami absurdalnych (*ósmażony* – *ósmy* i *żona*) czy zabawnych (*mednolino* – *menel* i *pendolino*; *siostrach* – *siostra* i *postrach*; *stolarium* – *solarium* i *stolarnia*). Zdarza się, że autorzy słów nieświadomie odkrywają ich, już dawno zatartą, etymologię, ożywiając w ten sposób pierwotne znaczenia: *spaniały* ‘o osobie, której wygląd nabrał powagi; wygląda jak pan/pani’. Jak wskazują choćby przywołane przykłady, mechanizmy innowacji są różne – może nim być adideacja (*stolarium*, *zbrudnia*, *odzłonięcie*, *siostrach* itp.), połączenie wyrazu z rozpoznawalnym elementem pochodzącym z frazeologizmu (*skorupcja*), przekształcenie graficzne (*sądaż*) czy nadanie istniejącemu słowu zaskakującego znaczenia przez „wydobycie” z jego formy innego (*szantaż*). Takie, a nie inne ukształtowanie makrostruktury jest konsekwencją celu, jaki postawili przed słownikiem założyciele strony – hasła

nie opisują rzeczywistości, lecz tworzą jej alternatywną wersję, są reprezentantami pojęć, które powstały tylko dlatego, że wymyślono słowa, które się do nich odnoszą:

> Zdarzyło się wam kiedyś spojrzeć na coś z innej strony? Przez drobną pomyłkę, otworzyła się przed Wami zaskakująco szeroka droga skojarzeń? Ta strona to celebracja „literówki" – drobny błąd może wywołać szeroki uśmiech na Waszych twarzach, bądź zupełnie zaskoczyć niespodziewanym oświeceniem. Pomyślcie tylko – okazuje się, że tuz [*sic*!] obok, zupełnie blisko, o jedną, dwie litery obok wydeptanych ścieżek jest zupełnie inny świat. Nieśmiałym i dalekosiężnym zadaniem tej strony jest próba opisania całego tego świata (*Schronisko dla słów. Dzień dobry, czyli o co chodzi*).

W oczywisty sposób słownik nie służy celom utylitarnym – nie powstał po to, by ludzie rozumieli, co do nich mówią inni (choćby dlatego, że zanotowane w nim wyrazy nie istnieją w języku), lecz wyłącznie po to, by czerpać radość z zabawy słowami i ukazywać potencjał tkwiący w języku: „Nie chodzi o to, żeby stwarzać jakieś karkołomne, abstrakcyjne konstrukcje, ale cała sztuka opiera się na dyskretnej manipulacji w powszechnie używanych słowach" (*FAQ*).

Metajęzykowa funkcja neografii – słowniki Desfontaines'a i Merciera

Na koniec przyjrzyjmy się dwóm dawnym słownikom francuskim, z których pierwszy jest uznawany za pionierskie dzieło neograficzne, a jego autorowi przypisuje się utworzenie przymiotnika *néologique* (*neologiczny*). Mowa o *Dictionnaire néologique à l'usage des beaux esprits du siècle* [Słownik neologiczny do użytku wyrafinowanych umysłowo ludzi naszej epoki] jezuity Pierre'a-François Guyota Desfontaines'a. Wydany w 1726 roku i wznawiany wielokrotnie aż do 1780 roku (Schweitzer,

2016: 131) jest dziełem satyrycznym. Jego hasłami są nowe wyrazy i konstrukcje użyte przez współczesnych autorowi pisarzy, opatrzone ironicznymi, a nawet pogardliwymi, wyrafinowanymi stylistycznie i retorycznie komentarzami przedstawiającymi twórców jako osoby nieumiejące posługiwać się językiem ojczystym, pozwalające sobie na formy dziwaczne, osobliwe (Schweitzer, 2016: 137–140). Część z tych form została skonstruowana według produktywnych wówczas modeli (np. przez dodanie do przymiotnika prefiksu *in-* lub jego alomorfów, wprowadzających znaczenie przeciwstawne: *improbable*, *intraduisible*; Steuckardt, 2016: 25), co może świadczyć o tym, że autor podważa sens tworzenia nowych wyrazów nawet przy użyciu środków systemowych, a więc krytykuje je dla samej krytyki. Zdaje się też nie dostrzegać tkwiącego w języku potencjału metaforycznego, co widać w komentarzach do frazeologizmów, np. *tomber amoureux* (dosł. *upaść zakochanym*, 'zakochać się') został wykpiony opisem: „Miłość jest w tym wyrażeniu przedstawiona jako miła apopleksja"[28].

Wstęp do dzieła ma przekonać czytelników o szkodliwości wprowadzania nowych słów do języka. W tym celu autor przywołuje różne argumenty, zwykle podane w wyrafinowanej retorycznie formie. Nieustannie na przykład posługuje się ironią, gdy zwraca się do odbiorców, by wyrazić swój (negatywny) stosunek do „nowoczesności":

> Żal mi was, biedni ludzie, że potępiacie to, co was przerasta, bo wasza głęboka niewiedza pozbawia was zdolności rozpoznawania rzeczy pięknych i podziwiania uroków stylu nowożytników[29];

[28] „L'amour est par cette expression présenté comme une apoplexie agréable" (Steuckardt, 2016: 25).

[29] „Pauvres gens que je vous plains, de condamner ce qui vous passe d'être par votre ignorance profonde dispenser du discernement des belles choses, de l'admiration due aux grâces modernes" (Desfontaines, 1776: iij).

> Ten słownik pokaże wam jasno, jak wielkie były jeszcze niedawno jego [języka francuskiego – K.K.] braki, zanim znakomici autorzy, których podziwiam, nie przyszli mu z pomocą swą olśniewającą hojnością. Dodam też, że język ten wciąż jest dość ubogi i że jego niedostatek zachęca wszystkich piszących, by obdarzali go jałmużną[30].

Słownik stanowił głos w trwającej od początku XVII wieku dyskusji o kanonach estetycznych w literaturze i języku, zwanej sporem starożytników z nowożytnikami[31]. We Francji (i nie tylko; Keyes, 2021: 5–8) panował (a od XVI wieku – dominował w kręgach dworskich) pogląd, że neologia mogłaby doprowadzić do degradacji języka, zresztą jednym z celów powołania Akademii Francuskiej (1635) było m.in. zachowanie czystości francuszczyzny. Desfontaines, zwolennik tezy o doskonałości kultury antycznej, sprzeciwiał się wszelkim innowacjom językowym, które (jego zdaniem) – jako niepochodzące ze źródeł łacińskich czy greckich – psują język. Uznawał, że skoro język francuski jest doskonały, bo wzorowany na grece i łacinie, to nie ma potrzeby nic w nim zmieniać. Powstające luki w słownictwie powinni wypełniać uczeni, tworząc nowe słowa (Desfontaines, 1776: bns.).

Zadania tego podjął się Louis-Sébastien Mercier, który w wydanym w 1801 roku leksykonie *Néologie ou Vocabulaire de mots nouveaux: à renouveler, ou pris dans des acceptions nouvelles* [Neologia, czyli słownik nowych wyrazów: do odnowienia albo użytych w nowych znaczeniach] głównie „wskrzeszał" dawne słowa (przypominając ich znaczenia lub nadając im nowe sensy) oraz prezentował nową, wymyśloną przez siebie leksykę, co miało służyć wzbogaceniu języka (Mercier, 1801; Schweitzer, 2016: 140). Przekonany o konieczności rozwoju języka

[30] „Ce Dictionnaire fera vous voir clairement que les besoins n'agueres étoinet extrêmes, avant que les illustres Auteurs que j'admire, l'euffent soulagée par leurs brillantes largeffes. J'ajoute qu'elle est encore assez pauvre, que son indigence invite toutes les plumes à lui faire la charité" (Desfontaines, 1776: bns.).

[31] *Querelle des Anciens et des Modernes*.

(który porównywał do nieustannie płynącej rzeki, im bardziej oddalonej od źródła, tym szerszej i dostojniejszej)[32] nie dopuszczał w nim elementów obcych („Wszystkie słowa, które wskrzesiłem, należą do geniuszu języka francuskiego, albo przez etymologię, albo przez analogię")[33], a konieczność korzystania wyłącznie z zasobów rodzimych uzasadniał metaforą słów jako sadzonek, z których wyrastają nowe, ale podobne do nich, łodygi (Mercier, 1801: vij–viij). Pojęcie elementów obcych odnosił głównie do tych pochodzących z języków używanych we Francji innych niż francuski (Mercier, 1801: vij–viij) (należy bowiem pamiętać, że XVIII-wieczna Francja była krajem wielojęzycznym, w którym „odmiany paryskiej" nie znała większość społeczeństwa). Wymyślanie nowych słów miało wspomagać dominację języka francuskiego, postrzeganego wówczas jako prestiżowy. W przeciwieństwie do subiektywnych opisów jednostek w słowniku Desfontaines'a, u Merciera znajdujemy klasyczne, dążące do obiektywizmu definicje znaczeń (Schweitzer, 2016: 140). Pierwiastkiem subiektywnym w XIX-wiecznym słowniku jest dobór haseł – wyrazów i frazeologizmów, którym formę i znaczenia nadawał sam autor.

Zakończenie

Utworzonemu przez siebie przymiotnikowi (czyli neologizmowi!) *néologique* ('neologiczny') Desfontaines nadał nacechowanie pejoratywne. Jego cieszące się bardzo dużą popularnością dzieło niewątpliwie przyczyniło się do wzmocnienia panującego w ówczesnej Francji (a także

[32] Pełny opis brzmi: „Il en est d'une langue comme d'un fleuve que rien n'arrête, qui s'accroît dans son cours, et qui devient plus large et plus majestueux, à mesure qu'il s'éloigne de sa source" (Mercier, 1801: vij–viij).

[33] „Tous les mots que j'ai ressuscités, appartienne au génie de la langue française, ou par étymologie, ou par analogie" (Mercier, 1801: vij–viij).

w innych czasach i państwach, od starożytnego Rzymu poczynając; Keyes, 2021: 3–15) poglądu o szkodliwości „nowotworów". Jak podaje Ralph Keyes[34], termin *neologizm* i jego pochodne „zaczęły żywot od złej reputacji"[35], a w zakresy ich łączliwości wchodziły takie wyrazy, jak: *zniekształcony*, *zepsucie*, *barbarzyński*, *potępiany*, *zarozumiałość*, *wrogi* czy *kaprys*[36]. W kontrze do takiej postawy stawali uczeni i twórcy, którzy pomnażanie zasobu leksykalnego uważali za coś naturalnego (Keyes, 2021: 6–8).

Do końca XX wieku do nowej leksyki podchodzono dość ostrożnie – w dydaktyce szkolnej czy w normatywistyce brano pod uwagę głównie potrzeby nazewnicze i (w wypadku derywatów słowotwórczych) zgodność z systemem. Z perspektywy normatywnej patrzono nie tylko na nową leksykę, lecz w ogóle na język, co można dostrzec choćby w dyskursie popularyzatorskim, zdominowanym przez porady językowe, w których ujmowano daną kwestię w sposób zero-jedynkowy. Wraz ze zmianami społecznymi, podążającymi w stronę upodmiotowienia jednostek i egalitaryzmu (Kłosińska, 2019), w myśleniu o języku przestaje dominować ogląd normatywny, a otwiera się miejsce na refleksję nad formą jako środkiem wyrażania potrzeb jednostki czy grupy, nad językiem jako elementem, który czyni świat ciekawszym (a nawet radośniejszym), czy wreszcie nad językiem jako przestrzenią sporu o wizje świata. W tym nurcie sytuują się współczesne słowniki i antysłowniki neologizmów, które włączają czytelników w dyskurs o języku, pozwalając im wyrazić własne spojrzenie na język i dać upust uczuciom, jakie wzbudzają w nich słowa.

[34] Za: Algeo, ed., 1991.

[35] „Began life with a bad odor" (Keyes, 2021: 8).

[36] Pełna lista określeń przywołanych przez Keyesa to: *disfigured*, *corruption*, *barbarous*, *censured*, *reproach*, *avoid*, *presumption*, *crept*, *hostile*, *infirmity*, *caprice*, *armed*, *vicious*, *debases*.

Literatura podmiotu

Antenario – Antenario. Diccionario en línea de neologismos de las variedades del español, https://antenario.wordpress.com/ [dostęp: 10.05.2026].

Campese S., 2025., *Nouveaux mots du Petit Larousse et du Petit Robert 2026 : que disent-ils de nous ?*, „Project Voltaire", https://www.projet-voltaire.fr/ressources/nouveaux-mots-du-dictionnaire-2026/ [dostęp: 17.05.2026].

Čeština 2.0 – Čeština 2.0. Slovník, který tvoříte vy, https://cestina20.cz [dostęp: 16.05.2026].

Desfontaines P.-F. G., 1776, *Dictionnaire néologique à l'usage des beaux esprits du siècle. Avec l'Éloge historique de Pantalon-Phoebus. Par un avocat de province*, Philippe-Nicolas, Lottin, Paris, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k82618t/f3.item.texteImage [dostęp: 12.05.2026].

Mercier S., 1801, *Néologie ou Vocabulaire de mots nouveaux : à renouveler, ou pris dans des acceptions nouvelles*, Moussard Mardan, Paris, https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50792d/f4.item [dostęp: 20.05.2026].

Miejski – Słownik slangu, Miejski.pl, https://www.miejski.pl/ [dostęp: 20.04.2026].

Neolosfera – Neolosfera. Cada dia, una paraula nova, https://neolosfera.wordpress.com/ [dostęp: 23.05.2026].

NEOMA – *Diccionario de neologismos del español actual*, https://www.um.es/neologismos/index.php/ [dostęp: 12.05.2026].

Neomat – Databáze excerpčního materiálu Neomat, verze 3.0, https://neologismy.cz/ [dostęp: 12.05.2026].

OEDUpdates – Oxford English Dictionary. Updates, https://www.oed.com/information/updates/ [dostęp: 9.07.2026].

OJiKM – Wileczek A., red., *Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży*, https://obserwatorium-mlodziezy.ujk.edu.pl/ [dostęp: 9.07.2026].

OJUW – Hącia A. i in., red., *Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego*, https://obserwatoriumjezykowe.uw.edu.pl [dostęp: 23.05.2026].

La paraula – La paraula de l'any, https://www.upf.edu/web/neologismedelany [dostęp: 12.05.2026].

La Parlure – Le dictionnaire collaboratif du français parlé, https://www.laparlure.com/ [dostęp: 2.05.2026].

PLarousse – Petit Larousse illustré 2026, Larousse, Paris 2025.

PRobert – Petit Robert de la langue française 2026, Le Robert, Paris 2025.

Salazar D., brw., *New Words from around the World in the OED September 2025 Update*, w: *Oxford English Dictionary*, https://www.oed.com/discover/new-words-from-around-the-world-in-the-oed-september-2025-update/?tl=true [dostęp: 14.04.2026].

Schronisko – Schronisko dla słów, https://www.schroniskodlaslow.pl/ [dostęp: 18.05.2026].

Slang – Slang.pl – słownik slangu, mowy potocznej i gwary lokalnej, https://slang.pl/ [dostęp: 9.07.2026].

Smółkowa T., red., 2013, *Słowa, słowa… Czy je znasz?*, Polska Akademia Nauk. Instytut Języka Polskiego, Kraków.

La Street Cred – Le dictionnaire du langage de la street, https://www.lastreetcred.com/dictionary/ [dostęp: 30.04.2026].

Totalny – Chaciński B., 2007, *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*, Znak, Kraków.

UD – *Urban Dictionary*, https://www.urbandictionary.com/ [dostęp: 22.05.2026].

Wortwarte – Die Wortwarte. Wörter für heute und morgen, https://wortwarte.de [dostęp: 13.05.2026].

Literatura przedmiotu

Aaron, CEO, 2025, *Urban Dictionary's Next 26 Years*, w: *Urban Dictionary Blog*, 11.12.2025, https://urbandictionary.blog/ [dostęp: 16.05.2026].

Algeo J., ed., 1991, *Fifty Years Among the New Words*, Cambridge University Press, Cambridge.

Bańko M., 2020, *Z historii antyleksykografii*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Boulanger J.C., 2010, *Sur l'existence des concepts de « néologie » et de « néologisme » : propos sur un paradoxe lexical et historique*, w: M.T. Cabré, *Actes del I Congrès Internacional de Neologia de les Llengües Romàniques*, Institut Universitari de Lingüistica Aplicada, Barcelone, s. 31–73.

Dolar K., 2018, *Les dictionnaires collaboratifs en ligne, des objets métalinguistiques profanes*, „Les Carnets du Cediscor", 4, s. 33–50, http://journals.openedition.org/cediscor/1161 [dostęp: 20.05.2026].

FAQ, czyli jak działa ta strona, brw., w: *Schronisko dla słów*, https://www.schroniskodlaslow.pl/index.php?strona=faq [dostęp: 19.05.2026].

FB Schronisko – Schronisko dla słów (profil na Facebooku), https://www.facebook.com/Schronisko.dla.slow/ [dostęp: 20.05.2026].

Following up, 2020, w: *Urban Dictionary Blog*, 22.09.2020, https://urbandictionary.blog/1/ [dostęp: 17.05.2026].

Hacknutá čeština, brw., w: *Knihy Dobrovský*, https://www.knihydobrovsky.cz/kniha/hacknuta-cestina-115877438 [dostęp: 17.05.2026].

Keyes R., 2021, *The Hidden History of Coined Words*, Oxford University Press, New York, NY.

Kłosińska K., 2019, *Norma językowa w czasach „końca społeczeństw". Ku „archipelagowi normatywnemu"*, w: *Problemy polskiej normy językowej i jej kodyfikacji*, red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 93–104.

Kłosińska K., 2024, *Mikro- i makrostruktura słownika neologizmów Obserwatorium Językowego Uniwersytetu Warszawskiego*, „LingVaria", t. 19, nr 2 (38), s. 47–61, https://doi.org/10.12797/LV.19.2024.38.04.

Lemnitzer L., 2004, *Brauchen wir neur Wörter? Lecikographische Behandlung von Neologismen im Deutschen*, „Seminar für Sprachwissenschaft", https://wortwarte.de [dostęp: 12.04.2026].

Martincová O., 2017, *Neografie*, w: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, red. P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová, https://www.czechency.org/slovnik/NEOGRAFIE [dostęp: 22.04.2026].

Nguyen D., McGillivray B., Yasseri T., 2018, *Emo, Love, and God: Making Sense of* Urban Dictionary, *a Crowd-Sourced Online Dictionary*, arxiv: 1712.08647, https://arxiv.org/abs/1712.08647 [dostęp: 29.04.2026].

Niklas-Salminen A., 2023, *Les nouveaux mots dans le* Petit Robert de la langue française 2021, „Białostockie Archiwum Językowe", nr 23, s. 205–223.

Ološtiak M., Rešovská S., 2021, *A Dictionary of Slovak Neologisms (A Project Description)*, „International Journal of Lexicography", vol. 34, no. 3, s. 302–324.

La Parlure. À propos, brw., https://www.laparlure.com/page/a-propos/ [dostęp: 17.05.2026].

Peckham A., 2021, *Update on Content Moderation*, w: *Urban Dictionary Blog*, 16.03.2021, https://urbandictionary.blog/1/ [dostęp: 16.05.2026].

Rodrígez Guerra A., 2016, *Dictionaries of Neologisms: A Review and Proposals for its Improvement*, „Open Linguistics", vol. 2, s. 528–556, https://www.researchgate.net/publication/311499466_Dictionaries_of_Neologisms_a_Review_and_Proposals_for_its_Improvement [dostęp: 18.04.2026].

Rudnicka E., 2016, *Słownik jako tekst kultury*, „Język Polski" XCVI, z. 4, s. 47–64.

Sablayrolles J.F., 2010, *Neologia: un dictionnaire néologique sous forme de base de données*, „Journée des dictionnaires : Les Dictionnaires : ressources, méthodes et nouvelles technologies", s. 221–235, ⟨halshs-00735693⟩ [dostęp: 12.05.2026].

Sablayrolles J.F., 2019, *Comprendre la néologie. Conceptions, analyses, emplois*, Éditions Lambert-Lucas, Limoges.

Schronisko dla słów. Dzień dobry, czyli o co chodzi, brw., w: *Schronisko dla słów*, https://www.schroniskodlaslow.pl/ [dostęp: 20.05.2026].

Schweitzer C., 2016, *Justesse d'expression et questions de synonymie dans le* Dictionnaire néologique *(1726) de l'Abbé Desfontaines*, „Travaux de linguistique", nº 2 (73), s. 127–151, https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2016-2-page-127.htm [dostęp: 20.05.2026].

Škrabal M., Kavka M., 2021, *Merging Professional and Collaborative Lexicography: The Case of Czech Neology*, „International Journal of Lexicography", vol. 34, no. 3, s. 282–301, https://academic.oup.com/ijl/article/34/3/282/6134887 [dostęp: 10.03.2026].

Smółkowa T., 2009, *Słownik neologizmów*, „Język Polski" LXXXIX, z. 4–5, s. 263–269.

Street Smart: Urban Dictionary, 2011, w: *Urban Dictionary Blog*, 26.01.2011, https://urbandictionary.blog/2/ [dostęp: 17.05.2026].

Steuckardt A., 2016, *Néologie : la fabrique d'un terme*, w: *La fabrique des mots français*, dir. C. Jacquet-Pfau, J.-F. Sablayrolles, Lambert Lucas, s. 23–37, ⟨hal-01827816⟩ [dostęp: 20.05.2026].

Tarpley M.T., 2012, *Urban Dictionary, Wordnik Track Evolution of Language as Words Change, Emerge*, „Poynter. 50 years. Journalism. Truth. Democracy", 10.01.2012, https://www.poynter.org/reporting-editing/2012/urban-dictionary-wordnik-redefine-meaning-of-meaning/ [dostęp: 15.05.2026].

KATARZYNA KŁOSIŃSKA – Associate Professor, Institute of Polish Language, Warsaw University Language Observatory, Warsaw University, Poland / dr hab., prof. UW, Instytut Języka Polskiego, Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytet Warszawski, Polska.

The author's research interests focus on contemporary Polish, neologisms, ethnolinguistics, sociolinguistics, and the language of politics. Selected publications: *Skąd się biorą frazeologizmy? Źródła frazeologizmów i mechanizmy frazeotwórcze* [Where Do Phraseological Units Come From? The Origins of Phraseological Units and the Mechanisms of Phraseological Formation] (in: *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Geneza dawnych i nowych frazeologizmów polskich* [Perspectives on Contemporary Polish Phraseology: The Origins of Traditional and New Polish Phraseological Units], eds. G. Dziamska-Lenart, J. Liberek, Poznań, 2016); *Norma językowa w czasach „końca społeczeństw". Ku „archipelagowi normatywnemu"* [The Linguistic Norm in the Age of the "End of Societies": Towards a "Normative Archipelago"] (in: *Problemy polskiej normy językowej i kodyfikacji* [Problems of the Polish Linguistic Norm and Its Codification], eds. D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek, Warszawa, 2019); *Jak należy postrzegać język i jego promowanie? O metaświadomości językowej wnioskodawców do programu dotacyjnego „Ojczysty – dodaj do ulubionych"* [How Should Language and Its Promotion Be Conceived? Metalinguistic Awareness among Applicants to the Native Language – Add It to Your Favorites Grant Programme] (in: *Świadomość językowa dawniej i dziś* [Language Awareness: Past and Present], eds. M. Hawrysz, A. Hącia, M. Steciąg, Warszawa, 2024).

Zainteresowania badawcze autorki oscylują wokół takich zagadnień, jak: współczesna polszczyzna, neologizmy, etnolingwistyka, socjolingwistyka i język polityki. Najważniejsze publikacje: *Skąd się biorą frazeologizmy? Źródła frazeologizmów i mechanizmy frazeotwórcze* (w: *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Geneza dawnych i nowych frazeologizmów polskich*, red. G. Dziamska-Lenart, J. Liberek, Poznań 2016); *Norma językowa w czasach „końca społeczeństw". Ku „archipelagowi normatywnemu"* (w: *Problemy polskiej normy językowej i kodyfikacji*, red. D. Zdunkiewicz-Jedynak, J. Liberek, Warszawa 2019); *Jak należy postrzegać język i jego promowanie? O metaświadomości językowej wnioskodawców do programu dotacyjnego „Ojczysty – dodaj do ulubionych"* (w: *Świadomość językowa dawniej i dziś*, red. M. Hawrysz, A. Hącia, M. Steciąg, Warszawa, 2024).

E-mail: katarzyna.klosinska@uw.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.17
ISSN 2353-9844

Tomasz Wicherkiewicz
https://orcid.org/0000-0003-3163-0454
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Poznań, Polska

(Potencjalna) Regionalna polityka językowa wobec języka wilamowskiego Model mikrojęzyka w perspektywie europejskiej

(Tentative) Regional Language Policy towards Wymysorys A Microlanguage Model in the European Perspective

Abstract: This article proposes a model of regional language policy for Wymysorys (Wymysiöeryś), a European microlanguage with a limited demographic base and disrupted intergenerational transmission. It begins by critically assessing the usefulness of the model of reversing language shift in very small communities where the family can no longer serve as the primary means of language reproduction. Drawing on ethnolinguistic vitality theory and a comparative analysis of selected elements of language policies for several European microlanguages, the article develops a model that integrates status, prestige, corpus, and acquisition planning. It argues that the future of Wymysorys depends above all on embedding the language in education, cultural life, public visibility, and institutional infrastructure. Legal recognition is not an end in itself, but a means of creating sustainable domains of language use.

Keywords: Wymysorys/Wymysiöeryś language, microlanguages, language policy, ethnolinguistic vitality, regional policy

Abstrakt: Artykuł proponuje model regionalnej polityki językowej wobec języka wilamowskiego (wymysiöeryś), ujmowanego jako europejski mikrojęzyk o ograniczonej bazie demograficznej i przerwanej transmisji międzypokoleniowej. Punktem wyjścia jest krytyczna ocena przydatności modelu odwracania zmiany językowej w sytuacji bardzo małych wspólnot, w których rodzina nie może już stanowić podstawowego mechanizmu reprodukcji języka. Zamiast tego autor wykorzystuje teorię etnolingwistycznej żywotności i analizę porównawczą wybranych elementów polityk językowych kilku europejskich mikrojęzyków, aby zrekonstruować model oparty na integracji planowania statusu, prestiżu, korpusu i akwizycji. Artykuł dowodzi, że przyszłość wilamowskiego zależy przede wszystkim od jego funkcjonalnego zakotwiczenia w edukacji, kulturze, widzialności publicznej i infrastrukturze instytucjonalnej. Uznanie prawne nie jest tu celem samym w sobie, lecz narzędziem tworzenia trwałych domen użycia języka.

Słowa kluczowe: język wilamowski (wymysiöeryś), mikrojęzyki, polityka językowa, żywotność etnolingwistyczna, polityka regionalna

Wprowadzenie

Mikrojęzyki stanowią szczególną kategorię systemów językowych, których status nie wynika wyłącznie z cech strukturalnych, lecz jest efektem procesów społecznych, kulturowych i politycznych. Przez m i k r o j ę z y k rozumiany tu będzie zatem język używany przez niewielką liczebnie wspólnotę, podlegający normalizacji, rozwijający funkcje społeczne i symboliczną odrębność, niezależnie od liczby użytkowników oraz stopnia pokrewieństwa z językami dominującymi. W przeciwieństwie do języków narodowych funkcjonowanie mikrojęzyków opiera się zazwyczaj na ograniczonej bazie demograficznej, a ich rozwój zależy od działań związanych z kodyfikacją, standaryzacją oraz instytucjonalizacją. Jak wskazywał Heinz Kloss, wiele takich systemów należy do języków typu *Ausbau*, których odrębność jest rezultatem świadomego rozwoju normy językowej, a nie wyłącznie dystansu strukturalnego wobec języków dominujących (Kloss, 1967). Badania Aleksandra Duličenki nad słowiańskimi mikrojęzykami literackimi pokazały natomiast, że mikrojęzyki często pełnią funkcję narzędzi artykulacji lokalnej lub regionalnej tożsamości, nawet jeśli ich zakres komunikacyjny pozostaje ograniczony (Duličenko, 2003). W koncepcjach branych pod uwagę przez autora niniejszego tekstu status języka kształtowany jest przede wszystkim przez jego funkcje społeczne, symboliczne i polityczne. Mikrojęzyki należy zatem postrzegać nie tylko jako obiekty klasyfikacji lingwistycznej, lecz także jako projekty społeczno-polityczne, których trwałość zależy od skuteczności działań z zakresu planowania językowego i polityki językowej.

Język wilamowski jest przypadkiem szczególnie użytecznym analitycznie. Nie jest on jedynie reliktem lokalnej praktyki komunikacyjnej, ale także projektem rewitalizacyjnym i w pewnej mierze normalizacyjnym (bardziej niż wyłącznie kodyfikacyjnym), którego współczesna forma została w znacznej mierze wytworzona przez działania zaangażowane społeczności – w tym edukacyjne, społeczne i kulturowe

(Wicherkiewicz, 2014; Wicherkiewicz, Olko, 2016). Artykuł stawia pytanie, czy europejskie doświadczenia polityki wobec mikrojęzyków mogą posłużyć do zaprojektowania regionalnego modelu wsparcia wilamowskiego, zwłaszcza w warunkach ograniczeń scentralizowanej polityki językowej państwa. Nie chodzi przy tym o prosty transfer instytucji, lecz o wskazanie warunków, pod którymi język bardzo małej wspólnoty może uzyskać trwałą funkcjonalność.

Tak sformułowany problem wymaga odejścia od narracji wyłącznie „ratunkowej". Jeśli wilamowski ma być analizowany jako mikrojęzyk europejski, należy pytać nie tylko o to, ilu ma użytkowników, ale przede wszystkim o to:

- jakie domeny może obsługiwać;
- kto organizuje jego przekazywanie i akwizycję;
- jakie instytucje i wspólnoty nadają mu widzialność;
- czy istnieje / rozwija się korpus pozwalający na użycie w edukacji, administracji, kulturze i komunikacji publicznej.

Te pytania sytuują niniejsze rozważania w polu badań nad regionalizmem językowym, prawami językowymi i wielopoziomową polityką różnorodności (Spolsky, 2004; May, 2017; Extra, Yağmur, 2018; Stern, Nomachi, Belić, eds., 2018; Videsott, 2023).

Ograniczenia modelu odwracania zmiany językowej

Model odwracania zmiany językowej zaproponowany przez Joshuę Fishmana pozostawał w swoim czasie jednym z najważniejszych narzędzi socjolingwistyki rewitalizacyjnej, ponieważ porządkował proces odbudowy domen użycia języka, słusznie podkreślając znaczenie (przywracania) transmisji międzypokoleniowej (Fishman, 1991). Jego przydatność w przypadku egzystencjalnie zagrożonych i słabych liczebnością mówców mikrojęzyków jest jednak ograniczona. Model ten zakłada istnienie wspólnoty zdolnej – ilościowo i jakościowo – do odtworzenia

wewnątrzrodzinnej reprodukcji języka, podczas gdy w wielu mikrojęzykach problem polega nie tylko na osłabieniu transmisji, lecz także na jej strukturalnym przerwaniu. W takich warunkach rodzina nie może być jedyną ani nawet pierwszą instytucją reprodukcji języka.

W przypadku wilamowskiego kluczowe znaczenie mają projekty kulturowe (np. teatralne, muzyczno-taneczne), zaangażowana aktywność badawcza (zwłaszcza o wymiarze emicznym przez i/lub we współpracy z badaczami wywodzącymi się z samej społeczności), lokalne instytucje (zwłaszcza muzeum, ale i szkoła czy organizacje pozarządowe), a przede wszystkim łączący je w profilach swoich aktywności nowi użytkownicy. Ten profil odpowiada szerszym procesom opisywanym w badaniach nad *new speakers* (neomówcami) – osobami uczącymi się języka poza przekazem domowym, które nie są dodatkiem do wspólnoty językowej, lecz często tworzą jej aktywny rdzeń (O'Rourke, Pujolar, Ramallo, 2015; Wicherkiewicz, Olko, 2016). Zjawisko to zostało szeroko opisane również w badaniach Nicole Dołowy-Rybińskiej nad młodymi użytkownikami języków mniejszościowych i regionalnych w Europie (Dołowy-Rybińska, 2017a, 2017b). Autorka pokazała, że współczesne procesy rewitalizacyjne coraz częściej opierają się na osobach, które nabywają język poprzez edukację, działalność kulturalną i aktywizm językowy, a nie poprzez rodzinny przekaz międzypokoleniowy. W takich sytuacjach zaangażowanie ideologiczne, identyfikacja ze wspólnotą oraz uczestnictwo w sieciach społecznych stają się równie istotne jak kompetencja językowa sama w sobie.

Dlatego ocena żywotności mikrojęzyka nie może sprowadzać się do pytania, czy język powrócił do rodziny, do domu; trzeba również analizować, czy posiada stabilną infrastrukturę uczenia, użycia publicznego i symbolicznego prestiżu. Z takiej perspektywy model Fishmana wymaga uzupełnienia przez podejścia, które silniej uwzględniają uwarunkowania polityczne. John Edwards wskazywał, że utrzymanie języka zależy od wielu współdziałających zmiennych społecznych, prawnych i ideologicznych, a nie od samej liczebności grupy (Edwards, 1992). Podobnie badania nad językami regionalnymi we Włoszech pokazują, że

brak instytucjonalizacji może zneutralizować pozytywne postawy użytkowników, natomiast widzialność administracyjna i edukacyjna może wytwarzać lub katalizować tworzenie nowych funkcji i domen użycia języka (Coluzzi, 2005, 2007; Coluzzi, Brasca, 2018). Wobec mikrojęzyków właściwsza jest zatem rama, która traktuje transmisję jako wynik szerszego systemu wsparcia, nie zaś jako jego warunek wstępny.

Etnolingwistyczna żywotność jako rama analityczna

Teoria etnolingwistycznej żywotności pozwala opisać warunki społeczne, które wpływają na zdolność wspólnoty do zachowania odrębności i podtrzymywania użycia jej języka. W klasycznym ujęciu wyróżnia się trzy grupy takich czynników: status społeczny grupy i jej języka, sytuację demograficzną wspólnoty oraz zakres wsparcia instytucjonalnego dla niej i jej języka (Giles, Bourhis, Taylor, 1977). Późniejsze rozwinięcia podkreślają także znaczenie subiektywnej percepcji języka i relacji między strukturą społeczną a doświadczeniem użytkowników (Landry, Allard, 1992). W zastosowaniu do mikrojęzyków model ten wymaga jednak reinterpretacji: demografia nie jest czynnikiem zerowym, lecz zmienną zależną od tego, czy powstają instytucjonalne możliwości nabywania języka i mówienia w języku. Współczesne badania nad językami zagrożonymi wskazują ponadto, że żywotność etnolingwistyczna nie może być rozpatrywana wyłącznie w kategoriach obiektywnych wskaźników demograficznych lub instytucjonalnych. Jak pokazuje Dołowy-Rybińska w badaniach prowadzonych wśród społeczności bretońskiej, łużyckiej i kaszubskiej, istotną rolę odgrywają również subiektywne doświadczenia mówców języka, motywacje do jego używania oraz emocjonalne i ideologiczne związki ze wspólnotą (Dołowy-Rybińska, 2011, 2017a, 2017b; Dołowy-Rybińska, Ratajczak, 2019). Żywotność języka zależy więc nie tylko od liczebności społeczności jego użytkowników czy zakresu wsparcia instytucjonalnego, lecz także od gotowości członków

wspólnoty do podejmowania codziennych praktyk językowych i reprodukowania wartości przypisywanych językowi.

Status mikrojęzyka należy rozumieć szerzej niż formalne uznanie. Obejmuje on pozycję języka w prawie, administracji, edukacji, mediach i dyskursie publicznym. Bez tego komponentu język pozostaje widoczny głównie jako dziedzictwo, a nie jako narzędzie działania społecznego. Z kolei prestiż decyduje o tym, czy użytkownicy chcą z języka korzystać i czy traktują go jako zasób, a nie jako stygmat lokalności. Badania nad postawami i ideologiami językowymi pokazują, że hierarchie językowe są internalizowane przez mówców, dlatego polityka językowa musi obejmować również zmianę społecznego wyobrażenia o wartości języka (Coluzzi, 2009; Woolhiser, 2018)

Trzecim elementem jest instytucjonalizacja. W językach bardzo małych nie może ona ograniczać się do symbolicznych deklaracji. Powinna tworzyć regularne ścieżki edukacji, zasoby dydaktyczne, stabilne finansowanie, procedury terminologiczne i miejsca publicznego użycia. W tym sensie żywotność wilamowskiego powinna być mierzona nie tyle liczbą tradycyjnych użytkowników, ile stopniem integracji czterech rodzajów planowania: statusu, prestiżu, korpusu i akwizycji (Spolsky, 2004; Wicherkiewicz, 2014). Dopiero ich współdziałanie przekształca mikrojęzyk z obiektu ochrony w odporny i produktywny system funkcjonalny.

Mikrojęzyk jako kategoria planowania

Mikrojęzyki mają zwykle ograniczoną bazę demograficzną, ale relatywnie wysokie znaczenie symboliczne (Duličenko, 2003; Kunnap, Kuznetsov, Lehfeldt, red., 2006). Ich status nie jest dany naturalnie, lecz negocjowany przez kodyfikację, praktyki piśmiennicze, edukację i działania elit lokalnych. Kategorie *Abstand* i *Ausbau* pokazują, że rozwój mikrojęzyka nie wymaga zawsze dużego dystansu strukturalnego; wymaga natomiast

wytworzenia normy, funkcji i wspólnoty użytkowników (Kloss, 1967). W tej perspektywie pytanie: „Czy wilamowski jest językiem?" okazuje się mniej produktywne niż pytanie: „Jakie funkcje wilamowski może pełnić?". Odpowiedź zależy od polityki statusu, społecznego prestiżu, rozwoju korpusu oraz systemowej akwizycji.

Planowanie korpusu wydaje się tu szczególnie ważne. Badania nad terminologią prawną i administracyjną w germańskim mikrojęzyku mòcheńskim w północnych Włoszech pokazują, że język pozbawiony narzędzi terminologicznych nie może wejść do domen formalnych, nawet jeśli jest chroniony symbolicznie (Chiocchetti, Ralli, 2011). W przypadku wilamowskiego oznacza to potrzebę stabilizacji ortografii, rozwoju zasobów dydaktycznych, słowników, terminologii szkolnej i kulturowej oraz tekstów użytkowych. Korpus nie jest dodatkiem do prestiżu – jest jego materialnym warunkiem.

Europejskie ramy normatywne i ich granice

Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych tworzy najważniejszą ramę normatywną ochrony językowej w Europie, wskazując domeny edukacji, administracji, sądownictwa, mediów, kultury i życia gospodarczego jako obszary możliwego wsparcia (Council of Europe, 1992). Jej znaczenie polega na przesunięciu języka z pola prywatnego dziedzictwa do pola zobowiązań publicznych. Zarazem sama karta nie gwarantuje skuteczności polityki: jej działanie zależy od implementacji państwowej, regionalnej i lokalnej oraz od doboru konkretnych zobowiązań (Henrard, 2000; May, 2017). W odniesieniu do mikrojęzyków szczególnie istotny okazuje się poziom regionalny. Polityka centralna często chętniej zajmuje się kategoriami dużych mniejszości narodowych lub etnicznych, przez co języki o niejednoznacznym statusie pozostają poza systemem. Polityka regionalna może być bardziej elastyczna: łatwiej łączy edukację lokalną, kulturę, widzialność symboliczną,

badania socjolingwistyczne i działania samorządowe. Właśnie dlatego współczesne ujęcia różnorodności językowej akcentują wielopoziomowe zarządzanie, w którym region nie jest wykonawcą decyzji centrum, lecz samodzielnym projektantem instrumentów (Extra, Yağmur, 2018; Videsott, 2023).

Nie należy jednak idealizować formalnej ochrony. Przypadki europejskie pokazują, że deklaratywne uznanie bez operacyjnego systemu wsparcia może nie zmienić realnej pozycji języka. Również globalizacja i dominacja języków większościowych w edukacji, mediach i na rynku pracy mogą osłabiać języki peryferyjne mimo pozytywnych deklaracji politycznych (Pietikäinen, Kelly-Holmes, 2018). Z tego względu wilamowski potrzebowałby nie tylko uznania, lecz także programu wdrożeniowego: instytucji odpowiedzialnych, budżetu, monitoringu, materiałów, szkolenia nauczycieli i regularnej obecności w przestrzeni publicznej.

Lekcje z europejskich mikrojęzyków

Przypadek arańskiego w katalońskich Pirenejach pokazuje, że stosunkowo niewielka liczba użytkowników nie musi blokować wysokiej widzialności języka, jeśli status prawny zostaje połączony z administracją, edukacją i polityką kulturową (Magaldi, 2022). Dla wilamowskiego płynie stąd wniosek, że demografia nie powinna być argumentem przeciw wsparciu. Przeciwnie – im mniejsza wspólnota, tym większe znaczenie ma instytucjonalne zabezpieczenie funkcji języka.

Przypadek mikrojęzyka mirandyjskiego z północno-wschodniej Portugalii dostarcza jeszcze innej lekcji: jego prawne uznanie w Portugalii nie usunęło presji dominującego modelu jednojęzycznego ani nie zapewniło pełnej stabilizacji przekazu międzypokoleniowego (Martins, Ferreira, 2019; Rito da Silva, Fernandes, 2025). Pokazuje to, że ochrona prawna bez szerokiego planowania akwizycji do/i domen użycia może

pozostać niewystarczająca. Dla wilamowskiego oznacza to konieczność unikania modelu czysto symbolicznego, w którym język staje się znakiem dziedzictwa, lecz nie narzędziem komunikacji.

Mikrojęzyki we włoskim Trentino – czyli romański ladyński oraz germańskie mòcheński i cymbryjski – dostarczają wzoru polityki opartej na gromadzonych danych, w której systematyczne badania socjolingwistyczne, monitoring i porównywanie efektów polityk pozwalają rozpoznawać realne potrzeby wspólnot zamiast opierać się na intuicji lub retoryce ochrony (Mereu, Gazzola, 2022; Gazzola, 2024). Jednocześnie analizy świadomości i postaw językowych w Trentino przypominają, że sama obecność instytucji nie wystarczy, jeśli użytkownicy nie uważają języka za wartościowy element własnej tożsamości (Walter, 2020; Spagnoli, 2021).

Zestawienie tych przypadków prowadzi do czterech wniosków. Po pierwsze, polityka w odniesieniu do mikrojęzyków musi być zintegrowana, a nie sektorowa. Po drugie, uznanie prawne powinno otwierać konkretne domeny użycia. Po trzecie, prestiż jest warunkiem społecznej skuteczności działań instytucjonalnych. Po czwarte zaś – planowanie akwizycji musi obejmować nowych użytkowników, ponieważ w mikrojęzykach są oni często podstawą tworzonej (= przyszłej) wspólnoty (O'Rourke, Pujolar, Ramallo, 2015).

Język wilamowski: diagnoza żywotności

Wilamowski znajduje się w sytuacji asymetrycznej. Z jednej strony dysponuje znaczącym dorobkiem opisowym, korpusowym i powiększającym się tekstowym, a przez to i kodyfikacyjnym oraz rewitalizacyjnym; z drugiej strony jego status formalny pozostaje ograniczony, a baza użytkowników mała liczebnie (Wicherkiewicz, 2003, 2019; Wicherkiewicz, Olko, 2016). Oznacza to, że nie jest to język martwy, lecz mikrojęzyk w fazie przejściowej: posiada elementy korpusu i akwizycji, ale nie

ma pełnego zakotwiczenia statusowego i prestiżowego, acz to ostatnie zdecydowanie ulega wzrostowi.

Najsilniejszym komponentem jest planowanie korpusu języka wilamowskiego. Istnieją prace opisowe, normatywne i edukacyjne, a sam proces tworzenia języka literackiego został dobrze udokumentowany (Wicherkiewicz, 2019). Drugim komponentem jest akwizycja, rozumiana nie jako spontaniczny powrót języka do domu, lecz jako edukacyjne i kulturowe organizowanie i wzmacnianie społeczności użytkowników. Ten typ rozwoju odpowiada współczesnym teoriom rewitalizacji, w których szkoła, warsztaty, teatr, media lokalne i działania cyfrowe budują nowe kompetencje językowe. Badania Nicole Dołowy-Rybińskiej i Corduli Ratajczak pokazują, że skuteczność takich działań zależy od tworzenia przestrzeni społecznych, w których nowi użytkownicy mogą regularnie używać języka poza sytuacjami edukacyjnymi (Dołowy-Rybińska, Ratajczak, 2019).

Słabsze pozostają status i prestiż. Brak jednoznacznego miejsca w polskich instrumentach ochrony językowej ogranicza dostęp do mechanizmów finansowania i użycia publicznego. Ponadto wilamowski nadal wymaga przesunięcia z pozycji lokalnej osobliwości do pozycji wartościowego ogólnokrajowego, a zwłaszcza regionalnego zasobu kulturowego i językowego. Bez takiej zmiany edukacja może tworzyć kompetencje bierne, ale niekoniecznie regularne użycie. Dlatego diagnoza żywotności języka wilamowskiego nie powinna opierać się wyłącznie na liczbie mówców ani na stopniu odbudowy transmisji międzypokoleniowej. Wilamowski posiada już relatywnie rozwinięte filary funkcjonowania mikrojęzyka w postaci korpusu i akwizycji, obejmujących zarówno zasoby językowe, jak i zorganizowane formy nauczania oraz obecności w kulturze i edukacji. Jednocześnie jego trwałość zależy przede wszystkim od wzmocnienia statusu i prestiżu w polityce regionalnej, bez czego istniejące osiągnięcia korpusowe i akwizycyjne nie przełożą się na stabilne funkcjonowanie języka w przestrzeni społecznej.

Model regionalnej polityki językowej

Model regionalny – jak każdy model planowania językowego – powinien obejmować cztery sprzężone komponenty:

- planowanie statusu: formalne uznanie wilamowskiego w regionalnych dokumentach strategicznych, możliwość użycia w działaniach kulturalnych i edukacyjnych finansowanych ze środków publicznych, obecność w lokalnym krajobrazie językowym oraz procedury konsultacyjne z przedstawicielami wspólnoty; nie musi to oznaczać pełnej urzędowości – ważniejsze jest funkcjonalne zakotwiczenie języka w instytucjach;
- planowanie prestiżu: region powinien wspierać narrację, w której wilamowski nie jest folklorystycznym dodatkiem, lecz częścią europejskiego dziedzictwa mikrojęzykowego – obejmuje to obecność w muzeach, szkołach, działaniach promocyjnych, kulturze cyfrowej, wydarzeniach regionalnych i programach edukacji obywatelskiej; prestiż nie powstaje automatycznie – jest rezultatem powtarzalnej widzialności i powiązania języka z wartościami nowoczesności, wiedzy i sprawczości (Coluzzi, 2009; Woolhiser, 2018);
- planowanie korpusu: konieczne byłoby dalsze i stabilne wspieranie zespołu odpowiedzialnego za tworzenie i rozwijanie słownictwa, terminologii dziedzinowych, materiałów dydaktycznych, tekstów użytkowych i zasobów cyfrowych. Inspiracją mógłby być przykład mòcheński z Trentino, gdzie rozwój terminologii specjalistycznej okazał się warunkiem wejścia języka do domen formalnych (Chiocchetti, Ralli, 2011) – w przypadku wilamowskiego korpus powinien być rozbudowywany ostrożnie, z poszanowaniem lokalnej tradycji i dokumentacji naukowej, ale także z myślą o nowych funkcjach;
- akwizycję: jej program nie powinien opierać się na nierealistycznym oczekiwaniu szybkiego powrotu transmisji domowej; powinien natomiast tworzyć ciągłość edukacyjną: zajęcia przedszkolne,

szkolne, warsztaty rodzinne, kursy dla dorosłych, szkolenia nauczycieli, materiały online i formy obecności w kulturze. Celem byłoby stopniowe przejście od znajomości symbolicznej do kompetencji czynnych – w takim modelu nowi mówcy nie zastępują tradycyjnych użytkowników, lecz umożliwiają wspólnocie językowej dalsze istnienie i rozwój.

Dyskusja: granice transferu i warunki rzetelności

Transfer modeli europejskich wymaga jednak oczywiście ostrożności. Arański, mirandyjski czy germańskie mikrojęzyki we włoskim Trentino funkcjonują w innych systemach prawnych, demograficznych i historycznych. Nie można więc mechanicznie przenieść ich rozwiązań do Wilamowic na Śląsk (jako województwo). Można natomiast przenieść logikę strategii: połączenie prawa, edukacji, badań, działań na rzecz podniesienia prestiżu i rozwoju korpusu.

Rzetelna polityka wobec wilamowskiego powinna unikać dwóch skrajności. Pierwsza to romantyczna narracja ratunkowa, która ignoruje ograniczenia demograficzne i zakłada, że wystarczy entuzjazm wspólnoty. Drugą jest administracyjny minimalizm, który uznaje małą liczbę użytkowników za powód zaniechania. Obie perspektywy są błędne – mikrojęzyki bowiem nie rozwijają się (już…) spontanicznie, ale też nie są z góry skazane na funkcję muzealną. Ich przyszłość zależy od jakości instytucji oraz od tego, czy działania lokalne zostaną włączone w stabilny system regionalny. W przypadku wilamowskiego podstawowy problem nie polega na braku potencjału, lecz na braku pełnej integracji komponentów planowania. Dlatego model regionalny musi być projektowany jako całość.

Wnioski

Język wilamowski można analizować socjolingwistycznie i glottopolitycznie jako europejski mikrojęzyk znajdujący się w fazie kontrolowanej rekonstrukcji funkcjonalnej, a nie jedynie jako relikt zagrożonego dziedzictwa. Wymaga to odejścia od statycznego modelu rewitalizacji opartego na liczbie użytkowników i transmisji rodzinnej na rzecz ujęcia dynamicznego, w którym kluczowa jest zdolność do tworzenia nowych domen używania języka, nowych jego mówców oraz instytucjonalnych form zakotwiczenia języka w życiu społecznym.

Doświadczenia europejskie wskazują, że trwałość mikrojęzyków wynika nie z ochrony symbolicznej, ale z powiązania czterech obszarów planowania językowego: statusu, prestiżu, korpusu i akwizycji. Ich współdziałanie umożliwia przejście od języka folklorystycznego do języka funkcjonalnego społecznie. Rewitalizacja ma więc charakter nie tylko lingwistyczny, lecz także zarządzania różnorodnością kulturowo-polityczną na poziomie regionalnym.

Przypadek wilamowskiego ujawnia ograniczenia klasycznych modeli odwracania zmiany językowej: przy przerwanej transmisji międzypokoleniowej odbudowa nie może opierać się wyłącznie na rodzinie. Rolę tę przejmują instytucje edukacyjne, działania kulturalne, aktywizm oraz nowi użytkownicy. Kluczowa staje się zdolność do tworzenia współczesnych praktyk językowych w edukacji projektowej, komunikacji cyfrowej i kulturze uczestnictwa.

Analizy innych mikrojęzyków europejskich pokazują, że sama ochrona prawna jest niewystarczająca bez instrumentów wdrożeniowych: finansowania, edukacji, badań, rozwoju terminologii, widzialności publicznej i ewaluacji. Nawet bardzo małe wspólnoty mogą utrzymywać funkcjonalność języka przy konsekwentnej polityce regionalnej o charakterze wielopoziomowym.

W przypadku wilamowskiego oznacza to potrzebę przejścia od logiki „ratowania" języka do jego funkcjonalnej normalizacji jako zasobu

kulturowego. Wymaga to włączenia go w strategie kultury, edukacji i polityki pamięci oraz współpracy między wspólnotą, samorządem, nauką i sektorem kultury. Jednocześnie trwałość języka zależy od oddolnej aktywności użytkowników i społecznego przekonania o jego wartości, które polityka publiczna może wspierać, ale nie zastąpić. Mikrojęzyk wilamowski wykracza tym samym poza lokalny kontekst, stając się testem europejskiej polityki językowej wobec najmniejszych wspólnot. Sposób jego traktowania odzwierciedla realny poziom pluralizmu kulturowego i zdolność instytucji do ochrony oraz rozwijania mikrojęzyków w warunkach późnonowoczesnej Europy.

Literatura

Chiocchetti E., Ralli N., 2011, *Legal Terminology and Lesser Used Languages: The Case of Mòcheno*, „Research in Language", vol. 9, no. 1, s. 135–146.

Coluzzi P., 2005, *Language Planning for the Smallest Language Minority in Italy: The Cimbrians of Veneto and Trentino-Alto Adige*, „Language Problems and Language Planning", vol. 29, no. 3, s. 247–269.

Coluzzi P., 2007, *Minority Language Planning and Micronationalism in Italy: An Analysis of the Situation of Friulian, Cimbrian and Western Lombard with Reference to Spanish Minority Languages*, Peter Lang, Oxford.

Coluzzi P., 2009, *Endangered Minority and Regional Languages ('Dialects') in Italy*, „Modern Italy", vol. 14, no. 1, s. 39–54.

Coluzzi P., Brasca L., 2018, *Language Planning for Italian Regional Languages: The Case of Lombard and Sicilian*, w: *Linguistic Regionalism in Eastern Europe and Beyond: Minority, Regional and Literary Microlanguages*, eds. D. Stern, M. Nomachi, B. Belić, Peter Lang, Berlin, s. 274–298.

Council of Europe, 1992, *European Charter for Regional or Minority Languages*, Council of Europe, Strasbourg.

Dołowy-Rybińska N., 2011, *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużyczanie, Kaszubi*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Dołowy-Rybińska N., 2017a, *„Nikt za nas tego nie zrobi". Praktyki językowe i kulturowe młodych aktywistów mniejszości językowych Europy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Dołowy-Rybińska N., 2017b, *Language Learners or New Speakers? The Transfer of the Breton Diwan Immersion Education Model to the Lower Sorbian Witaj Project*, „Studia Celtica Posnaniensia", vol. 2, no. 1, s. 5–26.

Dołowy-Rybińska N., Ratajczak C., 2019, *Languages and Cultures in Contact: The Place of New Speakers in the Education System in Upper Lusatia*, „Cognitive Studies / Études Cognitives", no. 19, s. 1–17.

Duličenko A.D., 2003, *Slavianskie literaturnye mikroiazyki: Obraztsy tekstov*, Tartu University Press, Tartu.

Edwards J., 1992, *Sociopolitical Aspects of Language Maintenance and Loss*, „Applied Linguistics", vol. 13, no. 3, s. 269–293.

Extra G., Yağmur K., 2018, *Language Policy and Linguistic Diversity in Europe: An Introduction*, Springer, Cham.

Fishman J.A., 1991, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual Matters, Clevedon.

Gazzola M., 2024, *Il futuro dell'indagine sociolinguistica CLAM: la politica linguistica trentina e quella friulana a confronto*, „Mondo Ladino", vol. 47, s. 19–36.

Giles H., Bourhis R.Y., Taylor D.M., 1977, *Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations*, w: *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, ed. H. Giles, Academic Press, London, s. 307–348.

Henrard K., 2000, *Devising an Adequate System of Minority Protection*, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.

Kloss H., 1967, *Abstand Languages and Ausbau Languages*, „Anthropological Linguistics", vol. 9, no. 7, s. 29–41.

Kunnap A., Kuznetsov S.N., Lehfeldt W., red., 2006, *Mikrojazyki, jazyki, interjazyki: Sbornik v čest' A.D. Duličenko*, Tartu University Press, Tartu.

Landry R., Allard R., 1992, *Ethnolinguistic Vitality and the Bilingual Development of Minority and Majority Group Students*, „Journal of Language and Social Psychology", vol. 11, no. 1–2, s. 1–21.

Magaldi N., 2022, *Lengua y derechos lingüísticos en Arán: régimen jurídico de la oficialidad del aranés*, „Revista de Estudios de la Administración Local y Autonómica", no. 18, s. 56–76.

Martins C., Ferreira S., 2019, *Lost in Migration – Mirandese at a Crossroads*, „Open Linguistics", vol. 5, no. 1, s. 488–495.

May S., 2017, *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*, Routledge, New York.

Mereu D., Gazzola M., 2022, *Sociolinguistic Surveys and Language Policy Planning for the Protection and Promotion of Minority Languages in Trentino*, „Mondo Ladino", vol. 45, s. 81–96.

O'Rourke B., Pujolar J., Ramallo F., 2015, *New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity – Foreword*, „International Journal of the Sociology of Language", no. 231, s. 1–20.

Pietikäinen S., Kelly-Holmes H., 2018, *Language, Globalization and the Periphery*, Routledge, New York.

Rito da Silva C., Fernandes M., 2025, *Terra de Miranda Unveiled: The Mirandese Minority in Portugal's Monolingual Myth,* „Kisebbségvédelem – Minority Protection" XII, s. 96–130.

Spagnoli F., 2021, *Los ladinos, los móchenos y los cimbros de la Provincia Autónoma de Trento (Italia): el difícil equilibrio entre existencia y conciencia*, „Forma y Función", vol. 34, no. 2, https://www.redalyc.org/journal/219/21982881008/html [dostęp: 26.09.2026].

Spolsky B., 2004, *Language Policy*, Cambridge University Press, Cambridge.

Stern D., Nomachi M., Belić B., eds., 2018, *Linguistic Regionalism in Eastern Europe and Beyond: Minority, Regional and Literary Microlanguages*, Peter Lang, Berlin.

Videsott P., 2023, *Linguistic and Cultural Diversity: Minority and Minoritised Languages as Part of European Diversity*, European Parliament, Brussels.

Walter T., 2020, *Language Policy and Planning: The Case of Ladin*, [niepublikowana praca magisterska], Ludwig-Maximilians-Universität München.

Wicherkiewicz T., 2003, *The Making of a Language: The Case of the Idiom of Wilamowice, Southern Poland*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Wicherkiewicz T., 2014, *Regionalne języki kolateralne Europy*, Wydawnictwo Rys, Poznań.

Wicherkiewicz T., 2019, *Mikroliteratura mikrojęzyka mikrospołeczności. Wilamowice, Fliöra-Fliöra i ich literatura*, „Litteraria Copernicana", t. 30, nr 2, s. 113–124.

Wicherkiewicz T., Olko J., 2016, *Endangered Languages: In Search of a Comprehensive Model for Research and Revitalization*, w: *Integral Strategies for Language Revitalization*, eds. J. Olko, T. Wicherkiewicz, R. Borges, Wydział „Artes Liberales" UW, Warszawa, s. 653–680.

Woolhiser C., 2018, *Linguistic Variation, Identity and Mental Maps*, w: *Linguistic Regionalism in Eastern Europe and Beyond: Minority, Regional and Literary Microlanguages*, eds. D. Stern, M. Nomachi, B. Belić, Peter Lang, Berlin, s. 217–256.

TOMASZ WICHERKIEWICZ – Professor, Department of Language Policy and Minority Studies, Faculty of Modern Languages and Literatures, Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland / prof., Zakład Polityki Językowej i Badań nad Mniejszościami, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska.

Linguist and sociolinguist at Adam Mickiewicz University in Poznań. His research focuses on minority, regional, and endangered languages; language policy and planning; language revitalization; and multilingualism and cultural diversity in Europe. His work includes research on Wymysorys (Wymysiöeryś), the language of Wilamowice, and Kashubian. His publications include *The Making of a Language: The Case of the Idiom of Wilamowice, Southern Poland* (Berlin, 2003); *Regionalne języki kolateralne Europy* [Regional Collateral Languages of Europe] (Poznań, 2014); and *Integral Strategies for Language Revitalization* (co-editor; Warsaw, 2016). In this article, he draws on his research to consider how regional language policy could support the long-term use of Wymysorys.

Językoznawca i socjolingwista związany z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowe obejmują języki mniejszościowe, regionalne i zagrożone, politykę i planowanie językowe, rewitalizację języków oraz wielojęzyczność i różnorodność kulturową Europy. Prowadzi badania nad językami wilamowskim (wymysiöeryś) i kaszubskim. Do jego publikacji należą: *The Making of a Language: The Case of the Idiom of Wilamowice, Southern Poland* [Tworzenie języka. Przypadek Wilamowic w południowej Polsce] (Berlin 2003); *Regionalne języki kolateralne Europy* (Poznań 2014); *Integral Strategies*

for Language Revitalization [Zintegrowane strategie rewitalizacji językowej] (współredaktor, Warszawa 2016). W niniejszym artykule, odwołując się do swoich badań, analizuje, w jaki sposób regionalna polityka językowa może wspierać długofalowe użycie języka wilamowskiego.

E-mail: tomasz.wicherkiewicz@amu.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.16
ISSN 2353-9844

Nicole Dołowy
https://orcid.org/0000-0001-7256-8226
Instytut Slawistyki PAN
Warszawa, Polska

Kamil Czaiński
https://orcid.org/0000-0003-2113-8669
Instytut Slawistyki PAN
Warszawa, Polska

Maciej Mętrak
https://orcid.org/0000-0002-5285-4580
Instytut Slawistyki PAN
Warszawa, Polska

Ślązacy w świetle badań nad żywotnością etnolingwistyczną wspólnot posługujących się językami kolateralnymi*

The Silesians in the Context of Research on the Ethnolinguistic Vitality of Communities Speaking Collateral Languages

Abstract: This article presents the results of research into ethnolinguistic vitality in Silesia. Ethnolinguistic vitality is conceptualised as a dynamic system of interrelated factors determining whether a community perceives itself, and is perceived by others, as a distinct group with a shared identity and language. The research was conducted using the questionnaire

* Artykuł powstał w ramach grantu SONATA BIS Narodowego Centrum Nauki „Różnorodność językowa w Polsce: języki kolateralne, działania na rzecz języków i konceptualizacja tożsamości zbiorowej" (2020/38/E/HS2/00006).

method between 2022 and 2024 as part of the "Linguistic Diversity in Poland: Collateral Languages, Language-Oriented Activities and Conceptualization of Collective Identity." In addition to Silesia, the research was conducted in Kashubia, Podhale, Masuria and Podlachia – regions where collateral languages are spoken. These are languages that, due to their proximity to the dominant language, are often considered to be its dialects. The proposed model of ethnolinguistic vitality includes 2 observable variables – intergenerational language transmission and subjective linguistic competence – as well as 11 latent variables. These include collective identity, the relationship between identity and language, the nature of identity, language ownership ideology, ideology of collaterality, language practices, linguistic subordination/affirmation, emotions associated with language use, reluctance to use the language in public places, negative experiences, and profits resulting from language proficiency. The article discusses all these variables, examining specific aspects of ethnolinguistic vitality in Silesia based on the results of questionnaire surveys.

Keywords: ethnolinguistic vitality, collateral languages, Silesia, Silesian

Abstrakt: Artykuł przedstawia wyniki badań nad żywotnością etnolingwistyczną na Śląsku. Żywotność etnolingwistyczna została ujęta jako dynamiczny układ wpływających na siebie czynników, które warunkują to, że dana zbiorowość postrzega siebie i jest postrzegana jako odrębna grupa o wspólnej tożsamości i wspólnym języku. Badania zostały przeprowadzone metodą kwestionariuszową w latach 2022–2024 w ramach grantu „Różnorodność językowa w Polsce: języki kolateralne, działania na rzecz języków i konceptualizacja tożsamości zbiorowej". Oprócz Śląska projekt realizowano na Kaszubach, Podhalu, Mazurach i Podlasiu – w regionach, w których używane są języki kolateralne, a więc takie, które ze względu na bliskość z językiem dominującym często uważane są za jego dialekty. Zaproponowany model żywotności etnolingwistycznej obejmuje 2 cechy obserwowalne: przekaz międzypokoleniowy języka i subiektywną ocenę kompetencji językowych, oraz 11 cech ukrytych: tożsamość zbiorową, relację tożsamości i języka, charakter tożsamości, ideologię własności języka, ideologię kolateralności, praktyki językowe, subordynację/afirmację językową, emocje związane z używaniem języka, niechęć do używania języka w miejscach publicznych, negatywne doświadczenia oraz korzyści wynikające ze znajomości języka. W artykule omówiono wszystkie te elementy, analizując poszczególne cechy żywotności etnolingwistycznej dla Śląska w oparciu o wyniki badań kwestionariuszowych.

Słowa kluczowe: żywotność etnolingwistyczna, języki kolateralne, Śląsk, śląski

Wstęp

Badania nad żywotnością etnolingwistyczną wspólnot posługujących się językami mniejszościowymi sięgają lat 70. XX wieku. Pierwsi podjęli się ich kanadyjscy psychologowie społeczni, chcący ustalić, jakie czynniki powodują, że mniejszości zachowują odrębność etniczną i językową w długotrwałym kontakcie ze społeczeństwem dominującym i jego językiem. Żywotność etnolingwistyczna została przez nich zdefiniowana jako to, „co powoduje, że dana grupa będzie się zachowywała jako odrębny i aktywny podmiot zbiorowy w relacjach międzygrupowych" (Giles, Bourhis, Taylor, 1977:

308)[1]. Badania żywotności etnolingwistycznej rozwijały się w wielu kierunkach przez kolejne dekady (Bourhis i in., 2019). Równolegle do nich pojawiła się refleksja skierowana na kwestie ekologii językowej (Haugen, 1972) i tego, co powoduje, że język mniejszościowy jest używany i przekazywany kolejnym pokoleniom, oraz przeciwnie – jakie warunki przyczyniają się do tego, że praktyki językowe i transmisja słabną. Celem tak ujętych badań było zwrócenie uwagi na konieczność przeciwdziałania zmianie językowej i jej odwrócenia (Fishman, 1991; Lewis, Simons, 2010). Socjolingwiści opowiadali się natomiast za podejściem interdyscyplinarnym, obejmującym zarówno dane ilościowe, jak i dane jakościowe, oraz podkreślali znaczenie zaangażowania społeczności i szerszego spojrzenia na możliwość zachowania języka (zob. Bucholtz, Hall, 2008). To w tym nurcie sytuujemy prowadzone przez nas badania (Dołowy, Mętrak, red., 2026).

Objęliśmy nimi pięć wspólnot posługujących się językami kolateralnymi w Polsce: śląską, kaszubską, mazurską, góralską (podhalańską) i podlaską. Pojęcia *języki kolateralne* używamy w znaczeniu zaproponowanym przez jego autora, Jeana-Michela Eloya, badacza romańskiego kontinuum języków oïl na północy Francji, oraz popularyzatora jego koncepcji na gruncie polskiej socjolingwistyki, Tomasza Wicherkiewicza (Eloy, éd., 2004; Wicherkiewicz, 2014). Są to zatem autochtoniczne odmiany językowe związane z określonym terytorium i blisko spokrewnione z językiem dominującym, z którym pozostają w dyglosyjnej, hierarchicznej relacji. Ich status jest często kwestionowany (pomimo ewentualnego uznania na pewnym poziomie, jak w przypadku języka kaszubskiego), a ich prestiż pozostaje niski, gdyż są uważane za dialekty języka dominującego. Wspólnoty ich użytkowników postrzegane są jako „regionalne", a nie etniczne lub narodowe.

Koncepcja „kolateralności" wyrasta z zaproponowanego przez Heinza Klossa modelu wyodrębniania języków w oparciu o kryteria strukturalne (*Abstandsprache* – języki przez dystans) lub społeczno-polityczne

[1] Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty obcojęzyczne w tłumaczeniu własnym.

(*Ausbausprache* – języki przez rozwój) (Kloss, 1967). Dla języków typu *Abstand* uzasadnieniem odrębności jest uznanie obiektywnych (wewnątrzjęzykowych: gramatycznych, fonetycznych, leksykalnych) różnic między nimi a innym kodem (w naszym przypadku dominującym) za wystarczająco duże. W przypadku typu *Ausbau* podkreśla się natomiast kwestie pozajęzykowe: prestiż, istnienie formalnych kodyfikacji, korpusu tekstów, funkcjonowanie języka w różnych domenach. Takie ujęcie traktuje granice między odmianami językowymi jako nieustannie kształtowane przez procesy społeczne – także obiektywne czynniki podlegają bowiem subiektywnej interpretacji. Odmiany językowe, które badaliśmy, traktowane są jako genetycznie zbyt bliskie językowi dominującemu, by uznać ich odrębność w ujęciu *Abstand*. Ich użytkownicy podejmują jednak pewne działania z pozycji *Ausbau*, dążąc do upodmiotowienia swoich wspólnot, kodyfikacji i rewitalizacji języków, podniesienia ich statusu prawnego oraz uzyskania państwowego wsparcia. Takie działania, mające na celu uznanie lokalnego języka za odrębny i pełnoprawny, bez wątpienia intensywnie prowadzone są na Śląsku.

Metodologia badań

Badania nad żywotnością etnolingwistyczną wspólnot posługujących się językami kolateralnymi prowadziliśmy dwutorowo. Pierwszym filarem były badania ilościowe, bazujące na autorskim kwestionariuszu. Składał się on z części metrykalnej oraz 61 pytań odnoszących się do następujących sześciu obszarów: 1) tożsamość zbiorowa i relacja języka z tożsamością; 2) transmisja międzypokoleniowa języka kolateralnego; 3) praktyki językowe wraz z samooceną kompetencji językowych; 4) postawy wobec języka kolateralnego (w tym doświadczenia negatywne i korzyści płynące z używania języka oraz związane z tym emocje); 5) ideologie językowe (w tym ocena adekwatności używania języka kolateralnego w różnych miejscach i z różnymi interlokutorami,

a także w różnych jego formach); 6) postrzeganie statusu i ochrony języka (zob. Kotnarowski, Dołowy, Mętrak, 2026).

Na Śląsku zebraliśmy 420 wypełnionych ankiet, stanowiących możliwie szeroką reprezentację osób zamieszkujących region: 52,2% odpowiadających stanowiły kobiety, 47,8% mężczyźni; 37% respondentów i respondentek było w grupie wiekowej poniżej 34. roku życia, 47% w wieku od 35 do 65 lat i 16% powyżej 66. roku życia. Około połowa (50,7%) mieszkała na wsi, a porównywalna część (49,3%) w różnej wielkości miastach. Wykształcenie wyższe zadeklarowało 44,4%, średnie 30,5%, zawodowe 15,8%, a podstawowe 9,3%. Przeważająca część odpowiadających (69,8%) określiła się jako osoby niezaangażowane w sprawy regionu (w tym jego kultury i języka), pozostałe 30,2% stanowiły osoby w różnym stopniu zaangażowane w te sprawy.

Na podstawie wyników procentowych dla każdego z pytań kwestionariusza stworzyliśmy przy użyciu narzędzi psychometrii (Furr, Bacharach, 2013) szereg wyznaczników żywotności etnolingwistycznej i obliczyliśmy ich siłę we wszystkich regionach. Prowadzone prace miały charakter komparatystyczny. W niniejszym artykule omawiamy poszczególne cechy żywotności etnolingwistycznej dla Śląska w oparciu o wyniki badań kwestionariuszowych.

Części ilościowej projektu towarzyszyły socjolingwistyczne badania jakościowe prowadzone w każdym z regionów – na Śląsku[2] przez Kamila Czaińskiego i Macieja Mętraka. Opierały się one na pogłębionych wywiadach z mieszkańcami Śląska – aktywnymi lub potencjalnymi (Grenoble, Whaley, 2006: 172) użytkownikami języka śląskiego, a także z osobami działającymi na rzecz tego języka. Wywiadom towarzyszyła obserwacja uczestnicząca lub nieuczestnicząca. Dodatkowo dla każdego z regionów w oparciu o źródła zastane opisany został szeroki kontekst, w jakim wspólnota funkcjonuje i który wpływa na jej żywotność

[2] Śląsk rozumiemy w naszych badaniach jako cały obszar występowania języka śląskiego w granicach Polski, a więc subregiony katowicko-rybnicki, opolski i cieszyński, pomijamy natomiast Dolny Śląsk.

etnolingwistyczną (zob. Czaiński, Mętrak, 2026). Cały ten materiał umożliwił zinterpretowanie wyników badań ilościowych.

Żywotność etnolingwistyczna wspólnot posługujących się językami kolateralnymi

Żywotność etnolingwistyczna to dynamiczny układ wzajemnie wpływających na siebie czynników, które warunkują to, że określona zbiorowość postrzega siebie i jest postrzegana jako odrębna grupa o wspólnej tożsamości i języku. Składają się na nią zarówno cechy „obiektywne", a więc dane socjodemograficzne (liczba użytkowników języka; proporcja osób identyfikujących się z grupą posługującą się językiem kolateralnym do zamieszkujących w regionie osób identyfikujących się wyłącznie z grupą dominującą; status grupy i jej języka oraz prawne możliwości ich wsparcia; instytucje, poprzez które wspólnota może chronić i rozwijać swoją kulturę i język), jak i ich subiektywny odbiór – to, w jaki sposób grupa odczuwa swoje miejsce w regionie; na ile czuje się zmarginalizowana; czy ma poczucie, że może się swobodnie wyrażać, tworzyć i uczestniczyć w życiu publicznym. W spojrzeniu na żywotność etnolingwistyczną wspólnot posługujących się językami kolateralnymi istotne są więc postawy wobec języka oraz ich wpływ na to, czy jest on używany w różnych domenach oraz przekazywany kolejnym pokoleniom. Kluczowe znaczenie ma także to, na ile i w jaki sposób odczuwana jest przynależność do wspólnoty, jak kształtowane są granice etniczne (Barth, 2004) ze społecznością dominującą i czy grupa bazuje na nich przy kreowaniu i wzmacnianiu swojej identyfikacji.

Wśród cech, które przyjęliśmy za wskaźniki żywotności etnolingwistycznej wspólnot posługujących się językami kolateralnymi, w tym Ślązaków, wyróżniliśmy dwie kategorie. Pierwszą stanowią cechy obserwowalne, które mogą zostać bezpośrednio zmierzone. Należą do nich t r a n s m i s j a m i ę d z y p o k o l e n i o w a j ę z y k a k o l a t e r a l n e g o

oraz subiektywna ocena kompetencji językowych osób objętych badaniem. Transmisję międzypokoleniową wspólnot języków kolateralnych rozpatrujemy dalej w dwóch aspektach: transmisji do respondenta/respondentki oraz transmisji od respondenta/respondentki. W pierwszym przypadku można mówić o różnych typach transmisji: pełnej (wszystkie pokolenia mówią w języku kolateralnym); mieszanej (język kolateralny jest obecny, ale nie jest jedynym językiem używanym w kontaktach rodzinnych); zerwanej (język był używany przez starsze pokolenia, ale nie został przekazany respondentom); braku transmisji (nikt w rodzinie nie mówi w języku kolateralnym). Z kolei transmisja od respondenta/respondentki dzieli odpowiadających na tych, którzy rozmawiają w języku kolateralnym ze swoimi dziećmi (transmisja podtrzymana), i tych, którzy nie przekazali języka potomkom (transmisja zerwana). Kompetencje językowe (rozumienie, mówienie, czytanie, pisanie) oceniali sami respondenci.

Pozostałe cechy, które braliśmy pod uwagę przy opisie, są cechami ukrytymi, a więc takimi, których nie da się bezpośrednio zaobserwować, ale które przejawiają się w konkretnych postawach, poświadczonych w odpowiedziach na poszczególne pytania ankiety (Furr, Bacharach, 2013). Zostały one zidentyfikowane w oparciu o badania krytycznej socjolingwistyki zajmującej się językami zagrożonymi (w tym badania nad ideologiami językowymi, postawami wobec języka, nowomówcami, praktykami językowymi, wpływem negatywnych doświadczeń na przekazywanie i używanie języka) oraz relacjami między tożsamością zbiorową a językiem. Na tej podstawie wyodrębniliśmy 11 następujących cech ukrytych:

1) tożsamość zbiorowa – określa stopień, w jakim respondenci i respondentki odczuwają związek z innymi osobami identyfikującymi się z grupą mniejszościową, a w jakim ze społecznością dominującą;
2) tożsamość a język – opisuje postrzeganie roli języka w tworzeniu tożsamości zbiorowej;

3) charakter tożsamości – mówi o tym, w jakim stopniu tożsamość grupy jest inkluzywna, tj. otwarta na osoby, które z niej nie pochodzą, ale czują się z nią związane, a w jakim stopniu jest ekskluzywna, tj. postrzegana jako przeznaczona tylko dla osób spełniających szereg kryteriów, w tym tych związanych z pochodzeniem;
4) ideologia własności języka – to przekonanie, że pewna grupa ludzi „posiada" język i ma prawo go używać bardziej niż inne osoby. Im silniejsza jest ideologia własności języka, tym bardziej respondenci i respondentki mają skłonność do wierzenia, że ludziom z zewnątrz trudno jest nauczyć się tego języka i tym trudniej im zaakceptować osoby, które poznały go poza przekazem domowym;
5) ideologia kolateralności – jest cechą ukrytą najsilniej związaną z charakterem badanych języków – odnosi się do wartościowania języka, które objawia się w różnych przeświadczeniach na temat tego, czym on jest (problematyka dialekt/język), czy powinien być chroniony przez państwo, a także czy i w jakiej formie powinien być nauczany;
6) praktyki językowe – odnoszą się do tego, kto, z kim, gdzie i jak często używa języka kolateralnego;
7) subordynacja/afirmacja – ukazuje ideologie językowe wpływające na poczucie adekwatności używania języka kolateralnego w różnych sytuacjach, w tym w sytuacjach publicznych oraz w obecności osób nienależących do wspólnoty lub nieznających jej języka. Wiąże się z występującą często w grupie mniejszościowej ideologią uprzejmości – unikaniem używania kodu niezrozumiałego dla części obecnych osób – oraz ideologią podporządkowania językowego, tj. przekonaniem o nieadekwatności używania języka mniejszościowego w sytuacjach formalnych;
8) emocje towarzyszące posługiwaniu się językiem – od emocji negatywnych (wstyd) przez poczucie naturalności po dumę;
9) niechęć do używania języka w miejscach publicznych – odnosi się do tego, jak ideologie językowe wpływają

na praktyki językowe, a konkretnie do niechęci do używania języka w sytuacjach, w których poprzez publiczne mówienie w nim osoba może zostać zidentyfikowana jako należąca do wspólnoty języka kolateralnego;

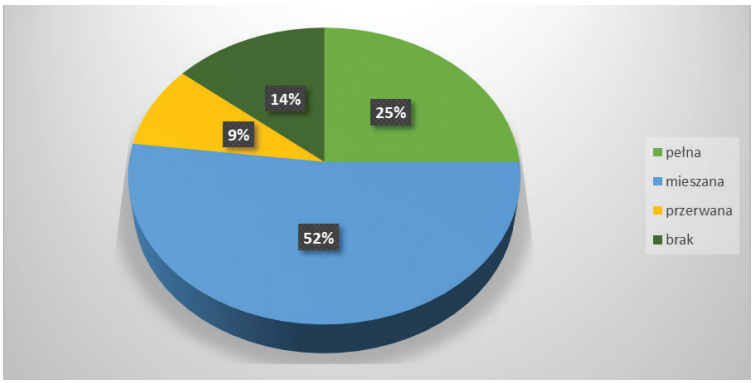
10) n e g a t y w n e d o ś w i a d c z e n i a związane z używaniem języka – odnoszą się do tych doświadczeń, które wiązały się ze zniechęcaniem do mówienia w języku kolateralnym (przede wszystkim ze strony osób mających autorytet: rodziców i nauczycieli) czy wręcz z zakazywaniem tego, a także z wyśmiewaniem bądź stosowaniem agresji z powodu używania języka kolateralnego;
11) k o r z y ś c i – to kategoria, która odzwierciedla z jednej strony pozytywne doświadczenia związane z używaniem języka kolateralnego, a z drugiej strony odczuwaną dzięki temu satysfakcję. Korzyści mogą odnosić się do życia wspólnotowego („udane życie towarzyskie") lub być utylitarne („lepsza praca", „przydatne przyjaźnie", „realizowanie pasji").

W tym dynamicznym układzie poszczególne cechy wpływają na siebie nawzajem, wzmacniając bądź osłabiając żywotność etnolingwistyczną wspólnoty. Stworzony przez nas katalog cech nie jest zamknięty. Obliczenia statystyczne wykazały, że wybranych 13 czynników (transmisja międzypokoleniowa, kompetencje językowe oraz 11 cech ukrytych) wpływa na żywotność etnolingwistyczną wspólnot posługujących się językami kolateralnymi. Ich waga nie jest jednak równa dla każdej z badanych przez nas grup, gdyż ich znaczenie zależy od szerokiego kontekstu społeczno-politycznego i historyczno-kulturowego, w którym te wspólnoty funkcjonują w relacji z grupą dominującą. Rola każdej ze składowych powinna więc być interpretowana w odniesieniu do innych cech żywotności etnolingwistycznej i rozpatrywana w świetle realiów życia wspólnoty. Poniżej proponujemy taką interpretację dla Śląska.

Żywotność etnolingwistyczna na Śląsku

Transmisja międzypokoleniowa

Transmisja międzypokoleniowa do respondenta/respondentki



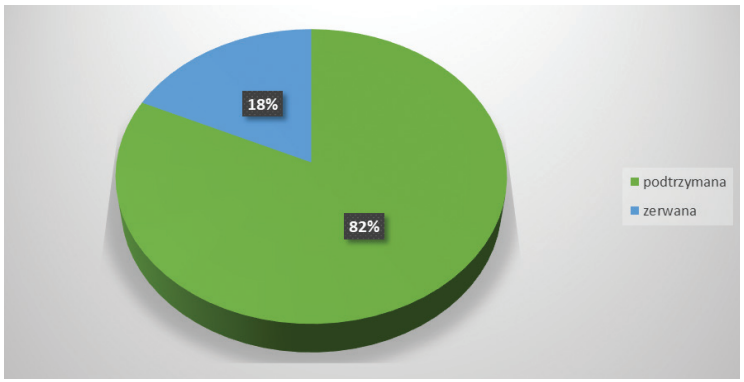
Wykres 1. Transmisja międzypokoleniowa od respondenta/respondentki na Śląsku
Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazano na wykresie 1, zdecydowana większość naszych śląskich respondentów i respondentek zadeklarowała, że języka uczyła się w przekazie rodzinnym, przede wszystkim od rodziców (76,9%) i/lub dziadków (67,4%), a w mniejszym zakresie od dalszych członków rodziny (35,5%). Niższe wyniki odnotowaliśmy dla innych sytuacji bezpośredniego, codziennego kontaktu z sąsiadami (42,9%) i znajomymi (41,9%), kolegami i koleżankami w szkole (36,2%) lub pracy (17,4%) oraz w lokalnych stowarzyszeniach i organizacjach (13,3%). Dla porównania bardziej sformalizowane kanały przekazu języka – lekcje i kursy szkolne lub pozaszkolne – dały odpowiednio wyniki zaledwie 2% i 1%. Śląsk okazał się zatem w naszych badaniach regionem o stosunkowo silnej transmisji międzypokoleniowej języka.

Przekłada się to na drugi (po Podhalu) najwyższy odsetek deklaracji pełnej transmisji języka w rodzinie (24,8% odpowiadających

deklarowało używanie w domu wyłącznie śląskiego) i pierwszy pod względem transmisji mieszanej (52,1%). Znaczy to, że łącznie dla ponad trzech czwartych naszych respondentów i respondentek język śląski stanowił język pierwszy lub jeden z języków kontaktów domowych. W przypadku 8,8% odpowiadających przekaz śląskiego został przerwany, a dla 14,3% nie był on nigdy językiem rodziców ani dziadków. Sposób i jakość transmisji są jednak znacznie zróżnicowane w ramach regionu. Wyraźną różnicę w natężeniu przekazu międzypokoleniowego widać między miastem a wsią dla transmisji pełnej – ten rodzaj transmisji występuje na wsi ponad trzykrotnie częściej niż w mieście. W miastach zaś znacznie częściej mamy do czynienia z brakiem lub zerwaniem przekazu. Z pewnością jest to efekt przekonań i ideologii ustanawiających nierówny prestiż języka lokalnego i polszczyzny ogólnej, w środowisku miejskim dużo silniej skłaniających do zerwania transmisji i pełnej asymilacji językowej z grupą dominującą. Większych różnic nie ma natomiast w przypadku transmisji mieszanej, niezależnie od miejsca zamieszkania odpowiadających.

Transmisja międzypokoleniowa od respondenta/respondentki



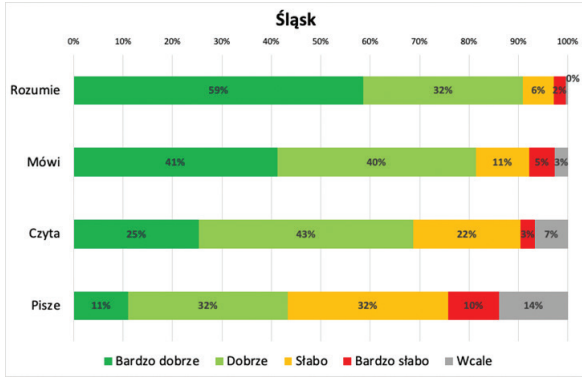
Wykres 2. Transmisja międzypokoleniowa od respondenta/respondentki na Śląsku
Źródło: opracowanie własne.

Również w tym aspekcie Śląsk wyróżnia się na tle pozostałych badanych regionów, ponownie wykazując drugi najwyższy wynik, tuż po Podhalu (zob. wykres 2). Deklaracja podtrzymania transmisji języka w rodzinie dotyczy aż 82% z całej liczby 209 odpowiadających, którzy sami poznali język w domu i mają dzieci i/lub wnuki. Nie zawsze jednak utrzymanie transmisji oznacza faktyczne używanie śląskiego przez młodsze pokolenia. Podobnie jak w przypadku transmisji do respondenta/respondentki, także tutaj skuteczność przekazu warunkowana jest przez wiele czynników niezależnych od osoby ankietowanej – rodzice świadomie przekazujący język potomkom zwracali nieraz uwagę na ich niechęć do aktywnego posługiwania się kodem, z którym nie mają kontaktu w środowisku rówieśniczym. Badania jakościowe wskazują, że różnice w transmisji języka mogą zachodzić nawet w obrębie jednej rodziny i zależą od czynników zewnętrznych. Częstą motywacją, by nie przekazywać śląskiego dzieciom, bywa chęć asymilacji z niemówiącym po śląsku środowiskiem szkolnym oraz troska o „brak problemów w szkole", zwłaszcza w nauce języka polskiego. Tego typu sytuacje wyraźnie ukazują wpływ, jaki na obiektywnie obserwowalne zjawiska językowe wywierać mogą wspomniane już ideologie i poglądy dotyczące niższego prestiżu odmiany lokalnej, jej nieprzystawania do współczesnych kontekstów i kojarzenia z brakami w edukacji.

Kompetencje językowe – samoocena

Respondenci i respondentki ze Śląska deklarowali wysokie kompetencje językowe, w większości aspektów lepsze niż we wszystkich pozostałych badanych regionach, z wyjątkiem Podhala, zarówno pod względem pasywnym (rozumienie, czytanie), jak i pod względem aktywnym (mówienie, pisanie) (zob. wykres 3). Śląski bardzo dobrze rozumie w swojej ocenie 58,6% odpowiadających, 32,1% uważa zaś, że rozumie ten język dobrze. Zaledwie 8,5% respondentów i respondentek ocenia, że rozumie śląski słabo lub bardzo słabo. W przypadku czytania wysokie

kompetencje deklaruje 68,3% odpowiadających, kolejne 21,7% twierdzi, że czyta po śląsku słabo, a 6,7% – wcale. 81% ankietowanych oceniło swoją umiejętność mówienia po śląsku jako bardzo dobrą (41%) lub dobrą (40%). Słabo mówi 10,7%, a bardzo słabo zaledwie 5,2%. Jedynie 2,7% respondentów i respondentek twierdzi, że nie mówi po śląsku wcale.



Wykres 3. Kompetencje językowe na Śląsku – samoocena
Źródło: opracowanie własne.

Inaczej przedstawia się sytuacja z pisaniem: jako bardzo dobre swoje kompetencje widzi 11%, a dobre – 31,9%. Łącznie ponad 56% pytanych uważa, że pisze słabo (32,1%), bardzo słabo (10,2%) lub nie umie pisać wcale (13,8%). Słabsza ocena kompetencji pisania może wiązać się ze stosunkowo dużą świadomością istnienia propozycji standardu ortograficznego (obecnie niemal uniwersalnie przyjęty *ślabikŏrzowy szrajbōnek*), którego zasady nie są jednak powszechnie nauczane, a więc uważane za trudne i szerzej nieznane. Odpowiada to trendom w innych regionach, gdzie wyższy stopień standaryzacji języka powoduje większy opór w jego stosowaniu w piśmie z obawy przed popełnieniem błędu. Mimo to na Śląsku aż 92,6% odpowiadających miało kontakt z pisaną śląszczyzną, a 72,4% zadeklarowało, że zdarza im się używać tego języka w piśmie. W grupie tej znajdują się zatem również osoby nisko oceniające swoje kompetencje.

Tożsamość zbiorowa

Wartość cechy ukrytej „tożsamość zbiorowa" jest na Śląsku najwyższa spośród wszystkich badanych regionów. To tu ankietowani najchętniej określali się w kategoriach swojej grupy, zarazem przy wyraźnie słabszej identyfikacji z Polską i Polakami. W pytaniu o samookreślenie tożsamościowe odpowiedź „Polak/Polka" wybrało 56,9% osób, podczas gdy w każdym z pozostałych regionów wskaźnik ten przekraczał 80%. Za Ślązaka/Ślązaczkę uznało się tymczasem 85,2%, co wskazuje, że istotna część badanych traktuje obie te identyfikacje w sposób rozłączny.

Wyniki te nie mogą dziwić w świetle obserwowanego od ponad trzech dekad (a mającego swoje korzenie w procesach jeszcze wcześniejszych) rozwoju ruchu zmierzającego do społecznego i prawnego uznania odrębnej narodowości śląskiej. Badania ankietowe, jak również równolegle prowadzone wywiady pogłębione potwierdzają, że narracja emancypacyjna popularna w środowiskach aktywistycznych ma swoje odbicie także w opiniach wyrażanych przez osoby niezaangażowane. Trzeba jednak podkreślić, że określenia *Ślązak/Ślązaczka* mogą być – i są – rozmaicie rozumiane. Wyrażane poczucie odrębności nie musi oznaczać traktowania Ślązaków jako grupy narodowej, może równie dobrze – na co zwracano uwagę w wywiadach i co zgadza się z poczynionymi przez nas obserwacjami terenowymi – odzwierciedlać silne więzi jedynie z lokalną wspólnotą językową czy terytorialną. Na uwagę zasługuje ponadto fakt, że identyfikacja europejska okazała się najpopularniejsza właśnie na Śląsku. To jedyny z pięciu regionów, gdzie wybrała ją ponad połowa ankietowanych (52,9%). Widzimy w tym związek z popularną na Śląsku narracją – potoczną, ale i przejmowaną przez działaczy emancypacyjnych – akcentującą silniejsze niż reszta kraju związki historyczne regionu z przestrzenią czeską czy niemiecką, a co za tym idzie – większą „zachodniość" jego kultury.

Tożsamość a język

Z wysokim wskaźnikiem „tożsamości zbiorowej" łączy się w przypadku Śląska także wysoka wartość cechy „tożsamość a język" (choć nie jest to wynik wyjątkowy – podobne odnotowaliśmy na Kaszubach i Podhalu). Język jest zatem uważany za bardzo ważne spoiwo grupy, a jego znajomość jest przedstawiana jako kluczowy wyznacznik przynależności grupowej oraz element odróżniający od innych. 91,4% ankietowanych uznało język za najważniejszy wyróżnik Ślązaków od pozostałych mieszkańców Polski – wyraźnie więcej niż np. kuchnię (76,2%), zwyczaje (62,4%), odrębną historię (57,1%) czy inną mentalność (51,2%). Z kolei 80% badanych za ważny element bycia Ślązakiem uważa mówienie po śląsku. W tym przypadku jednak jeszcze ważniejszymi okazały się subiektywne odczuwanie śląskiej tożsamości (90,2% odpowiedzi) oraz znajomość lokalnych tradycji (92,1%), co odpowiada również poglądom wyrażanym w wywiadach, gdzie wiele osób wskazywało, że o ile posługiwanie się językiem śląskim w zasadzie implikuje przynależność do wspólnoty, o tyle nie jest ono samo w sobie konieczne, by móc się do niej zaliczać. Samoidentyfikacja oraz przywiązanie do miejscowej kultury i historii stoją na pierwszym miejscu, niezależnie od języka, w którym są wyrażane.

Charakter tożsamości

Z powyższym wiąże się stosunkowo otwarty charakter śląskiej tożsamości. W perspektywie porównawczej wartość tej cechy ukrytej plasuje Śląsk na środkowej pozycji wśród pięciu badanych regionów – jawi się on jako bardziej inkluzywny niż Kaszuby i Podhale, ale nieco mniej niż Podlasie czy Mazury. 51,7% ankietowanych uznało, że osoba z innego regionu, która zamieszkała na Śląsku, może uważać się za Ślązaka, podczas gdy 34,8% było przeciwnego zdania, a pozostałych blisko 13% stwierdziło, że trudno na takie pytanie odpowiedzieć.

Wyniki te dobrze ilustrują różnorodność postaw występujących wewnątrz śląskiej społeczności, które do pewnego stopnia korelują z wiekiem (starsi respondenci częściej prezentowali postawę bardziej zamkniętą) czy pochodzeniem z konkretnej części regionu (większa otwartość cechuje mieszkańców miast niż wsi, co w praktyce odzwierciedla także różnice między wysoce zurbanizowaną częścią wschodnią, ze znacznie wymieszaną populacją, a subregionem opolskim, z wciąż silniej zarysowanym podziałem na autochtonów i ludność przyjezdną), ale bardzo często mogą wynikać z indywidualnie uwarunkowanych przeświadczeń. Ścierają się tu dwie perspektywy: z jednej strony niektórzy wciąż są przywiązani do antagonistycznego spojrzenia na relacje między *Ślōnzōkami* jako rdzennymi mieszkańcami o wielopokoleniowych korzeniach a osobami przybyłymi na Śląsk po roku 1945, określanymi pejoratywnie jako *gorole*, *chadziaje* czy *werbusy*; z drugiej jednak u wielu wiedzie prym pozytywne doświadczenie codziennego funkcjonowania w mieszanym środowisku, gdzie przyjezdni często się szybko asymilowali, wzmacniane przez narrację lokalnych elit, mocno kładącą nacisk na wieloetniczną i wielokulturową tradycję regionu.

Ideologia własności języka

Ideologia własności języka jest na Śląsku stosunkowo słaba. Dowodzi tego wysoki odsetek osób twierdzących, że podoba im się, gdy ktoś spoza regionu stara się mówić po śląsku (łącznie 71,4%, z niemal równym podziałem na odpowiedzi „bardzo" i „raczej"), i wynik zaledwie 17,5% osób o krytycznym stosunku do takich prób (w tym jedynie 2,6% nastawionych bardzo negatywnie). Takie liczby łączą się z pewnością ze wspomnianym powyżej otwartym charakterem regionalnej tożsamości i mogą wynikać z historycznie wysokiej mobilności mieszkańców (zarówno migracji wewnątrz Śląska, jak i napływu ludności z innych regionów), związanej w znacznym stopniu z rozwojem przemysłu i zapotrzebowaniem na siłę roboczą. Przybywający na Śląsk

często asymilowali się językowo, także w stosunkowo niedawnych czasach pozostających w aktywnej pamięci, stąd wysoka akceptacja dla używania lokalnego języka przez osoby niepochodzące z regionu oraz nowomówców.

W dzisiejszym kontekście pozytywny stosunek do ludzi z zewnątrz chcących i próbujących nauczyć się lokalnego języka jest wzmacniany – przynajmniej na poziomie deklaracji – przez znaczną część ruchu emancypacyjnego, którego uczestnicy nierzadko sami rekrutują się z grona nowomówców i „nowych Ślązaków". Konsekwentne starania na rzecz uznania śląskiego za język regionalny i podjęte w ostatnich dekadach działania standaryzacyjne wiążą się ponadto z wyższym poziomem formalizacji i instytucjonalizacji języka niż w pozostałych badanych regionach (z wyjątkiem Kaszub). Istnienie programów nauczania, poradników i słowników, których zaczęło przybywać w ostatnich latach, sprawia, że łatwiej jest traktować śląski podobnie jak inne języki – jako możliwy do nauczenia się i doskonalenia poza osobistym przekazem ograniczonym do ludzi głęboko zakorzenionych w regionie.

Ponad jedna czwarta respondentów i respondentek uważa więc, że nauczenie się śląskiego dla osoby spoza regionu jest raczej łatwe (23,4%) lub bardzo łatwe (4,8%). Z drugiej jednak strony ponad połowa ma odmienne zdanie (47,8% uznaje to za raczej trudne, a 6,5% – za bardzo trudne).

Ideologia kolateralności

Ideologia kolateralności, a więc przekonanie o podporządkowanym, niepełnowartościowym charakterze języka kolateralnego, jest na Śląsku silniejsza niż w odniesieniu do uznanego prawnie języka kaszubskiego, ale wyraźnie słabsza niż w pozostałych regionach objętych badaniem. Za traktowaniem śląszczyzny jako języka takiego jak każdy inny opowiedziało się 31,2% respondentów, podczas gdy odpowiedzi „dialekt języka polskiego" oraz „gwara/mowa" wybrało w sumie 60,2%. Relatywnie

duża grupa (7,6%) wskazała też opcję „inne określenie", precyzując je w otwartej odpowiedzi (np. jako „język regionalny" czy „etnolekt") albo wskazując, że „śląskiego można używać zarówno w formie, która jest językiem, jak i w formie, która jest dialektem".

Dane te dobrze odzwierciedlają fakt, że debata wokół statusu śląszczyzny pozostaje otwarta. Problematyka uznania i standaryzacji języka nie jest wyłącznie przedmiotem dyskusji wąskiego grona aktywistycznych elit, ale stanowi przedmiot zainteresowania i często wyrazistych opinii także wśród dużej i zróżnicowanej grupy „zwykłych" mieszkańców regionu. Długoletnie starania emancypacyjne podejmowane przez szerokie grono działaczy i działaczek, coraz silniejsza obecność języka w mediach i przestrzeni publicznej oraz jego wyjście poza tradycyjny zakres użycia w środowisku sąsiedzko-rodzinnym wpływają na stopniowe osłabianie ideologii kolateralności. Przekonanie o pełnej samodzielności językowej śląskiego wciąż jednak nie jest poglądem większościowym.

Praktyki językowe

Jedynie na Podhalu wartość cechy ukrytej „praktyki językowe" okazała się wyższa niż na Śląsku. Duża część mieszkańców regionu deklaruje, że śląski pozostaje dla nich podstawowym językiem komunikacji codziennej. 41% ankietowanych stwierdziło, że z rodziną zawsze rozmawia po śląsku, a kolejne 30% robi to często (nigdy – jedynie 8,3%). Podobnie np. w przypadku rozmów z sąsiadami najczęstsza deklaracja to prowadzenie ich zawsze po śląsku (34%), a na drugim miejscu częste używanie tego języka (28%), „nigdy" z kolei to odpowiedź najrzadsza, nieznacznie przekraczająca 8%. Tak jak w innych regionach – i zgodnie z tendencją w zasadzie powszechną wśród społeczności mniejszościowych – zakres użycia języka kolateralnego zauważalnie spada w bardziej publicznych i zoficjalizowanych domenach. Podczas załatwiania spraw w urzędzie 34,8% ankietowanych nigdy nie używa śląskiego, a 25,2% robi to rzadko. Jeszcze mniejszą popularnością cieszy się mówienie po śląsku

u lekarza – na pytanie o tę domenę użycia języka 42,9% osób odpowiedziało „nigdy", a 25,5% „czasami". Jednak mniejszość deklarujących częste lub wyłączne używanie języka kolateralnego w tych sytuacjach (odpowiednio 13,8% w urzędzie i 11% u lekarza) jest także wyraźna.

Ponownie ścierają się tu dwie przeciwstawne tendencje, uwarunkowane w dużej mierze indywidualnymi okolicznościami (np. kto konkretnie jest lekarzem czy urzędnikiem) oraz przeświadczeniami ideologicznymi. W wywiadach spotykaliśmy się z opiniami zarówno potwierdzającymi, że używanie śląskiego w każdej przestrzeni, także oficjalnej, odchodzi w przeszłość wraz z najstarszym pokoleniem niedysponującym odpowiednimi kompetencjami w polszczyźnie, jak i wskazującymi na to, że dopiero w ostatnich latach – dzięki swoistej modzie na śląskość wywołanej czy wspieranej przez ruchy emancypacyjne – język śląski zaczął być używany i akceptowany w sferze publicznej, z której był niegdyś wykluczany.

Subordynacja/afirmacja

Śląsk jest jednym z dwóch regionów, w których postawa afirmacyjna w odniesieniu do używania języka kolateralnego w życiu zarówno prywatnym, jak i publicznym okazała się najsilniejsza. Pomimo braku formalnego uznania śląskiego za język regionalny jej wskaźnik jest porównywalny z Kaszubami, gdzie takie uznanie nastąpiło przed ponad 20 laty. Mówienie po śląsku wśród osób, które tego języka nie znają, aprobuje 54% badanych (w tym 34,5% uważa, że zdecydowanie wypada to robić), przeciwko opowiedziało się 30,2% (w tym tylko 4% uznało, że zdecydowanie nie wypada), pozostałe ponad 15% wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć". Spośród 10 przestrzeni i sytuacji, o które pytaliśmy, czy wypada, czy nie wypada w nich mówić po śląsku – kościoła, urzędu, sklepu, telewizji, lekarza, kontaktu z policją, posiedzenia rady gminy, posiedzenia sejmiku wojewódzkiego, sądu oraz szkoły – przewaga negatywnych odpowiedzi wystąpiła jedynie w przypadku sądu (60%). Przewaga odpowiedzi pozytywnych dotyczyła natomiast sklepu (74,1%),

kościoła (60,5%), szkoły (54,8%) oraz telewizji (54,1%). W pozostałych sytuacjach żadna z postaw, ani afirmacja, ani subordynacja, nie dominowała – ankietowani okazali się niemal równo podzieleni, przy jednocześnie wysokim odsetku odpowiedzi „trudno powiedzieć".

To także pokazuje ogromne zróżnicowanie społeczności śląskiej, z całą skalą indywidualnych postaw uwarunkowanych różnymi czynnikami. Jak nietrudno się spodziewać, zauważalna jest korelacja silniejszej postawy afirmacyjnej z deklarowanym zaangażowaniem w sprawy regionu. Również wśród respondentów i respondentek z miast było to częstsze nastawienie, co ponownie należy interpretować z uwzględnieniem różnic subregionalnych między wysoko zurbanizowaną częścią wschodnią Śląska, w której koncentrują się działania proemancypacyjne, a bardziej ruralną częścią zachodnią. Interesującą zależnością okazała się ponadto silniejsza postawa afirmacyjna wśród mężczyzn. Taka korelacja występuje również na Kaszubach, ale już nie w pozostałych regionach, gdzie płeć okazała się nie mieć w tej kwestii żadnego znaczenia.

Emocje

Wartość cechy ukrytej „emocje" dla Śląska jawi się w porównaniu z innymi regionami jako średnia. Wstyd związany z mówieniem po śląsku jest odczuciem, którego większość ankietowanych (60%) nigdy nie odczuwa, a niecałej jednej szóstej (16,2%) towarzyszy on rzadko. Przypadki osób, które deklarowały, że wstydzą się śląskiego zawsze bądź często, były zupełnie pojedyncze, w granicach błędu statystycznego. Dumę z tego powodu odczuwa dla odmiany zawsze 22,9% ankietowanych, a często 22,6%. Zarazem stosunkowo duża grupa (15,7%) deklarowała, że trudno na pytanie o tę emocję odpowiedzieć, a rzadko bądź nigdy nie towarzyszy ona odpowiednio 7,1% i 5,5% badanych. Spośród trzech emocji, o które pytaliśmy w ankiecie, największą popularnością cieszyła się naturalność. 56,4% osób uznało, że mówiąc po śląsku, zawsze

czuje się naturalnie, kolejne 21,4% – często. Język śląski pozostaje na tyle mocno wrośnięty w rzeczywistość społeczną regionu, że posługiwanie się nim jest najczęściej postrzegane jako naturalny element codzienności, a nie szczególny akt wywołujący negatywne czy też nadmiernie pozytywne emocje.

Niechęć do używania języka w miejscach publicznych

Pomimo silnej postawy afirmacyjnej oraz przeważnie neutralnego lub pozytywnego stosunku do mówienia po śląsku stosunkowo wysoką wartość osiągnęła – w ujęciu porównawczym, ponieważ trzeba podkreślić, że w żadnym z regionów nie była ona szczególnie wysoka – cecha ukryta „niechęć do używania języka w miejscach publicznych". Większość badanych stwierdziła, że zdecydowanie nie unika odbierania telefonu np. w autobusie, kiedy trzeba by było odezwać się po śląsku (61,4%), jak również rozmawiania w tym języku z rodziną czy przyjaciółmi podczas pobytu poza regionem (52%). Jednak istnieje duża grupa osób, które na tak zadane pytania odpowiedziały z większą dozą niepewności – raczej nie unika obu zachowań odpowiednio 18% i 27,4% ankietowanych. „Raczej tak" i „zdecydowanie tak" to z kolei odpowiedzi udzielone łącznie przez 3,8% badanych w przypadku sytuacji z telefonem oraz 9,3% w przypadku sytuacji wyjazdowej. Uwidoczniła się tu ponownie zależność między miastem a wsią, którą – podobnie jak w przypadku charakteru tożsamości – należy interpretować z uwzględnieniem różnic pomiędzy subregionami. W wywiadach pogłębionych bardzo często wskazywano na odmienne realia we wschodniej („katowickiej") i zachodniej („opolskiej") części Śląska. Na zachodzie regionu, gdzie silniej zarysowany jest podział na autochtoniczne wsie i zdominowane przez ludność napływową miasta, a działania ruchu emancypacyjnego mniej widoczne, więcej osób ma skłonność do ścisłego rozdzielania domowej przestrzeni śląskojęzycznej od publicznej przestrzeni polskojęzycznej.

Negatywne doświadczenia

Śląsk jest regionem, w którym cecha ukryta „negatywne doświadczenia" osiągnęła zdecydowanie najwyższą wartość ze wszystkich przez nas badanych. Tylko 31,9% ankietowanych zadeklarowało, że nauczyciele nigdy nie zwracali im uwagi na to, że mówienie po śląsku jest niewłaściwe (za to 29,9% spotykało się z tym często lub bardzo często). Mniej niż połowa (47,6%) stwierdziła, że z takimi komentarzami nigdy nie mieli do czynienia w dorosłym życiu; 37,1% zwracano uwagę rzadko lub czasami, a 5,7% często lub bardzo często. Do doświadczenia przemocy ze względu na używany język przyznało się 4,3% ankietowanych, znacząca jest też grupa osób, które wybrały asekuracyjne odpowiedzi „raczej nie" czy „trudno powiedzieć" – to w sumie ponad 18%.

W związku z dużą żywotnością języka oraz wspominaną wyżej siłą tożsamości zbiorowej i antagonizmami pomiędzy ludnością autochtoniczną a napływową nie można wykluczyć, że faktycznie na Śląsku dochodziło do najpoważniejszych konfliktów językowych i stąd bierze się dość wysoka liczba negatywnych doświadczeń. Przytoczone dane nie muszą tego jednak wcale dowodzić. W grę wchodzi tu opisywany w literaturze „syndrom śląskiej krzywdy" jako jeden z ważnych składników kształtujących współczesną śląską tożsamość (Gerlich, 2010: 113 i nast.). W narracjach o gorszej pozycji Ślązaków w polskim społeczeństwie i doświadczanej przez nich dyskryminacji bardzo często pojawia się motyw *tympiynio godki* jako doświadczenia zbiorowego pokoleń żyjących w okresie PRL-u. Opowieści o przemocy, negatywnym nastawieniu nauczycieli itp. do mówiących po śląsku w wielu przypadkach opierają się na faktach, równocześnie jednak często są przytaczane w formie fabulatów, a więc sfabularyzowanych narracji stanowiących wspólnotowe wersje historii i oderwanych od konkretnego świadka zdarzenia (Hajduk-Nijakowska, 2016: 65). Pamięć o zbiorowej krzywdzie doznanej w przeszłości łączona jest zwykle w jedną spójną całość z krytyczną oceną aktualnej sytuacji grupy.

Korzyści

Wysoki – choć w tym przypadku już porównywalnie z Podhalem i Kaszubami – okazał się wskaźnik cechy odnoszącej się do subiektywnie postrzeganych profitów z używania języka kolateralnego. Najwięcej ankietowanych (40,5%) zgodziło się ze stwierdzeniem, że dzięki znajomości śląskiego mają udane życie towarzyskie, a więc wskazało korzyści na płaszczyźnie życia wspólnotowego, w którym język kolateralny odgrywa dużą rolę (por. wysokie odsetki Ślązaków deklarujących, że z rodziną, przyjaciółmi i sąsiadami rozmawiają po śląsku zawsze lub często). 38,1% uważa, że znajomość języka przyniosła im przydatne kontakty społeczne, a 25,7% – że dzięki niej może realizować swoje pasje. Podobnie jak w przypadku innych wspólnot mniejszościowych (zob. Dołowy-Rybińska, 2017: 394–399) wiele korzyści może przynosić samo działanie na ich rzecz. Mowa tu o satysfakcji z własnych osiągnięć, poczuciu sensu czy radości ze spotkań z innymi ludźmi. Mimo że Śląsk wyróżnia się jako region o bardzo dużym stopniu komercjalizacji języka (bywa on stosowany w licznych kampaniach marketingowych, rozwinięty jest też rynek publikacji czy gadżetów używających śląszczyzny), posiadanie teraz lub w przeszłości lepszej pracy dzięki swoim kompetencjom językowym było przywoływane przez ankietowanych zdecydowanie najrzadziej (tylko 6% odpowiedzi). Niemniej w wywiadach pogłębionych nierzadko wskazywano także na wymierne korzyści związane ze sferą zawodową: dzięki mówieniu po śląsku osoba wzbudza większe zaufanie czy sympatię innych mówiących w tym języku, a przez to może liczyć np. na niższą cenę czy łatwiejsze pozyskanie klienta.

Podsumowanie

W świetle badań żywotności etnolingwistycznej Ślązacy ukazują się jako grupa o silnej tożsamości zbiorowej oraz świadomości swej

odrębności kulturowej i językowej. Język śląski jest używany przez wiele osób w codziennej komunikacji i przekazywany kolejnym pokoleniom, a ludzie chcący się go nauczyć i mówić po śląsku są w dużej mierze przez wspólnotę akceptowani. Pamięć o trudnych doświadczeniach związanych z mówieniem po śląsku jest w regionie żywa, nie przekłada się jednak na negatywne nastawienie do języka czy niechęć przed używaniem go w miejscach publicznych. Wręcz przeciwnie – Ślązacy mają afirmacyjne podejście do mówienia po śląsku, ostatnie dekady to zaś czas wzrostu prestiżu i widzialności języka śląskiego, którego oficjalizacji oraz otoczenia ochroną i wsparciem ze strony państwa domaga się znaczna część społeczności.

Literatura

Barth F., 2004, *Grupy i granice etniczne: społeczna organizacja różnic kulturowych*, w: M. Kempny, E. Nowicka, *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 348–377.

Bourhis R.Y. i in., 2019, *Assessing 40 Years of Group Vitality Research and Future Directions*, „Journal of Language and Social Psychology", no. 38 (4), s. 409–422.

Bucholtz M., Hall K., 2008, *All of the Above: New Coalitions in Sociocultural Linguistics*, „Journal of Sociolinguistics", no. 12 (4), s. 401–431.

Czaiński K., Mętrak M., 2026, *Śląski wielogłos. Wyzwania związane z wewnętrznym zróżnicowaniem języka i postaw wobec niego*, w: N. Dołowy, M. Mętrak, *Różnorodność językowa w Polsce. Wspólnoty posługujące się językami kolateralnymi i ich żywotność etnolingwistyczna*, Wydawnictwo Instytutu Slawistyki PAN, Warszawa, s. 277–288.

Dołowy N., Mętrak M., red., 2026, *Różnorodność językowa w Polsce. Wspólnoty posługujące się językami kolateralnymi i ich żywotność etnolingwistyczna*, Instytut Slawistyki PAN, Warszawa.

Dołowy-Rybińska N., 2017, *„Nikt za nas tego nie zrobi". Praktyki językowe i kulturowe młodych aktywistów mniejszości językowych Europy*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Eloy J.-M., éd., 2004, *Les langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*, L'Harmattan, Paris.

Fishman J.A., 1991, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual Matters, Clevedon.

Furr R.M., Bacharach V.R., 2013, *Psychometrics: An Introduction. Second edition*, SAGE Publications, Thousand Oaks.

Gerlich M., 2010, *„My prawdziwi Górnoślązacy…". Studium etnologiczne*, Wydawnictwo DiG, Warszawa.

Giles H., Bourhis R., Taylor D.M., 1977, *Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations*, w: H. Giles, *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Academic Press, London, s. 307–334.

Grenoble L.A., Whaley L.J., 2006, *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*, Cambridge University Press, Cambridge.

Hajduk-Nijakowska J., 2016, *Doświadczenie pamięci. Folklorystyczny kontekst opowieści wspomnieniowych*, Uniwersytet Opolski, Opole.

Haugen E., 1972, *The Ecology of Language*, Stanford University Press, Stanford.

Kloss H., 1967, *Abstand Languages and Ausbau Languages*, „Anthropological Linguistics", no. 9 (7), s. 29–41.

Kotnarowski M., Dołowy N., Mętrak M., 2026, *Żywotność etnolingwistyczna – metoda badań ilościowych*, w: N. Dołowy, M. Mętrak, *Różnorodność językowa w Polsce. Wspólnoty posługujące się językami kolateralnymi i ich żywotność etnolingwistyczna*, Wydawnictwo Instytutu Slawistyki PAN, Warszawa, s. 36–51.

Lewis M.P., Simons G.F., 2010, *Assessing Endangerment: Expanding Fishman's GIDS*, „Revue Roumaine de Linguistique", no. 55, s. 103–120.

Wicherkiewicz T., 2014, *Regionalne języki kolateralne Europy – porównawcze studia przypadku z polityki językowej*, Wydawnictwo Rys, Poznań.

NICOLE DOŁOWY – Professor, Institute of Slavic Studies, Polish Academy of Sciences, Warsaw, Poland / prof. dr hab., Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, Polska.

Her research interests include sociolinguistics, European linguistic minorities, the revitalisation of endangered languages, and multilingualism. Selected

publications: *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużyczanie, Kaszubi* [Minority Languages and Cultures in Europe: Bretons, Sorbs, Kashubs] (Warszawa 2011); *"No One Will Do This for Us": The Linguistic and Cultural Practices of Young Activists Representing European Linguistic Minorities* (Berlin 2020); *Upper Sorbian Language Policy in Education: Bringing the Language Back, or Bringing It Forward?* (Leiden 2023).

Jej zainteresowania naukowe obejmują socjolingwistykę, mniejszości językowe Europy, rewitalizację języków zagrożonych oraz wielojęzyczność. Wybrane publikacje: *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużyczanie, Kaszubi* (Warszawa 2011); *„Nikt za nas tego nie zrobi". Praktyki językowe i kulturowe młodych aktywistów mniejszości językowych Europy* (Toruń 2017); *Upper Sorbian Language Policy in Education: Bringing the Language Back, or Bringing It Forward?* (Leiden 2023).

E-mail: nicole.dolowy@ispan.edu.pl

KAMIL CZAIŃSKI – PhD, Institute of Slavic Studies, Polish Academy of Sciences, Warsaw, Poland / dr, Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, Polska.

His research focuses on Silesian studies and sociolinguistics, with particular emphasis on ethnic and linguistic borderlands. Selected publications: *Ponašymu – mieszany kod językowy czeskiego Śląska Cieszyńskiego* ["Ponašymu" – The Mixed Language Code of Těšín Silesia] ("Adeptus" 2019, no. 14); *Regijōnalnŏ roztōmajtość ślōnskij gŏdki a jeji kodyfikacyjŏ – spoziyrani refleksyjnych używŏczōw w kōntekście jynzykowyj rewitalizacyje* [Regional Diversity of Silesian – The Perspective of Reflective Speakers in the Context of Language Revitalization] ("Living Languages" 2024, vol. 3 [1]); *Kodyfikacja języka śląskiego wobec zróżnicowania regionalnego: wyzwania i rozwiązania* [Codification of Silesian in the Face of Regional Differentiation: Challenges and Solutions] ("Studia Slavica" 2025, vol. 29 [1]).

W swoich badaniach zajmuje się problematyką śląskoznawczą i socjolingwistyczną, ze szczególnym uwzględnieniem pogranicza etnicznych i językowych. Wybrane publikacje: *Ponašymu – mieszany kod językowy czeskiego Śląska*

Cieszyńskiego („Adeptus" 2019, nr 14); *Regijōnalnŏ roztōmajtość ślōnskij gŏdki a jeji kodyfikacyjŏ – spoziyrani refleksyjnych używŏczōw w kōntekście jynzykowyj rewitalizacyje* („Living Languages" 2024, vol. 3 [1]); *Kodyfikacja języka śląskiego wobec zróżnicowania regionalnego: wyzwania i rozwiązania* („Studia Slavica" 2025, vol. 29 [1]).

E-mail: kamil.czainski@ispan.edu.pl

MACIEJ MĘTRAK – PhD, Institute of Slavic Studies, Polish Academy of Sciences, Warsaw, Poland / dr, Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa, Polska.

His research interests centre on Central European ethnic and linguistic minorities, ethnolinguistics and sociolinguistics, as well as folklore and folk culture in Poland and the Czech Republic. Selected publications: *Język śląski w przestrzeni publicznej: zabawa słowem, chwyt marketingowy czy narzędzie emancypacji?* [Silesian Language in the Public Space: Playing with Words, a Marketing Trick or a Tool of Emancipation?] ("Prace Filologiczne. Tom okolicznościowy" 2024); *Mapa świata z jarmarcznej ulotki. Czeska dziewiętnastowieczna twórczość kramarska w perspektywie etnolingwistycznej* [Map of the World from a Peddler's Laflet: Czech 19th Century Broadside Ballads in an Ethnolinguistic Perspective] (Wrocław–Warszawa 2024); *Wymysiöejer Gyangażjyty Füśnana. Vilamovian Engaged Research* (ed. M. Mętrak, Warszawa 2025).

Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na środkowoeuropejskich mniejszościach etnicznych i językowych, etnolingwistyce i socjolingwistyce, a także folklorze i kulturze ludowej w Polsce i Czechach. Wybrane publikacje: *Język śląski w przestrzeni publicznej: zabawa słowem, chwyt marketingowy czy narzędzie emancypacji?* („Prace Filologiczne. Tom okolicznościowy" 2024); *Mapa świata z jarmarcznej ulotki. Czeska dziewiętnastowieczna twórczość kramarska w perspektywie etnolingwistycznej* (Wrocław–Warszawa 2024); *Wymysiöejer Gyangażjyty Füśnana. Wilamowskie badania zaangażowane* (red. M. Mętrak, Warszawa 2025).

E-mail: maciej.metrak@ispan.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.05
ISSN 2353-9844

Gerd Hentschel
https://orcid.org/0000-0003-2034-1577
Uniwersytet Carla von Ossietzky'ego
Oldenburg, Niemcy

Victoria Steinfeld-Lidzbarski
https://orcid.org/0009-0001-6966-8733
Uniwersytet Carla von Ossietzky'ego
Oldenburg, Niemcy

Jan Patrick Zeller
https://orcid.org/0000-0002-6942-7112
Uniwersytet Carla von Ossietzky'ego
Oldenburg, Niemcy

Jeszcze raz *Widza ta lampa* – obserwacje dotyczące morfologii fleksyjnej współczesnej śląszczyzny mówionej

Once More *Widza ta lampa* – Observations on the Inflectional Morphology of Contemporary Spoken Silesian

Abstract: The present study builds on Jolanta Tambor's description of the inflectional morphology of Silesian presented in her monograph *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*. The analysis presented is based on a corpus of spoken Silesian compiled in 2019 and 2020 as part of a collaboration between the Institute of Slavic Studies at the University of Oldenburg and Jolanta Tambor's team at the University of Silesia in Katowice. The phenomena under investigation were subjected to quantitative analysis. The results confirm Tambor's principal findings concerning the four specific phenomena selected for this study. At the same time, the analysis makes it possible to formulate several additional results. First, some distinctive Silesian features appear to have a wider distribution than previously assumed. Second, the influence of Standard Polish on contemporary spoken Silesian proves to be greater than has hitherto been suggested. This indicates that Standard Polish affects Silesian not only at the lexical level (e.g. through the replacement of older, characteristically Silesian German loanwords), but also within the domain of inflectional morphology, traditionally regarded as a relatively stable and resistant subsystem. From a sociolinguistic perspective, the corpus data further

demonstrate that the influence of Standard Polish becomes clearly discernible already among speakers exhibiting balanced bilingual code use, as compared with those who report using Silesian more frequently than Standard Polish.
Keywords: inflectional morphology, language and dialect mixing, Silesian

Streszczenie: Przedstawione studium nawiązuje do opisu Jolanty Tambor morfologii fleksyjnej śląszczyzny w monografii *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*. Badanie opiera się na korpusie mówionego języka śląskiego, założonym w latach 2019 i 2020 w ramach współpracy między Instytutem Slawistyki Uniwersytetu w Oldenburgu a zespołem Jolanty Tambor na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Analizowane zjawiska zostały poddane badaniu ilościowemu. Wyniki potwierdzają zasadnicze ustalenia Tambor dotyczące wybranych czterech konkretnych fenomenów. Jednocześnie rezultaty pozwalają na sformułowanie kilku dodatkowych wniosków. Po pierwsze, niektóre ze śląskich cech swoistych mają szerszy zakres występowania, niż dotąd zakładano. Po drugie, wpływ polszczyzny ogólnej na faktycznie używaną śląszczyznę okazuje się większy, niż dotąd przypuszczano. Oznacza to, że język ogólnopolski oddziałuje na śląszczyznę nie tylko w sferze leksyki (np. poprzez wypieranie starszych, specyficznie śląskich germanizmów), lecz także w obrębie tradycyjnie uznawanego za względnie zamknięty podsystemu morfologii fleksyjnej. Z perspektywy socjolingwistycznej dane korpusowe pokazują ponadto, że wpływ polszczyzny ogólnej staje się wyraźnie widoczny już w przypadku zrównoważonej dwukodowości, w porównaniu z osobami deklarującymi częstsze używanie śląszczyzny niż języka ogólnopolskiego.
Słowa kluczowe: morfologia fleksyjna, mieszanie się języków i dialektów, śląszczyzna

Wprowadzenie

Dwadzieścia lat temu Jolanta Tambor (2006/2008)[1] obszernie przedstawiła sytuację „mowy Górnoślązaków", a jej opracowanie zostało przetłumaczone również na język niemiecki (Tambor, 2011). Analizie struktur językowych śląszczyzny poświęciła w nim dość obszerny podrozdział (2.5), zajmujący około jednej trzeciej monografii. Już geograficzne ograniczenie się do obszaru przemysłowego świadczy o tym, że autorka nie wpisuje się w tradycyjny nurt polskiej dialektologii, koncentrujący się przede wszystkim na gwarach wiejskich, tj. koncepcji, którą Tambor skrytykowała (por. Tambor, 2008: 77). Celem jej badań był bowiem opis „miejsko-dialektalnego" krajobrazu językowego jej rodzimego Śląska. Podąża ona drogą swojego nauczyciela Władysława Lubasia, który obrał ten kierunek już w latach 70. XX wieku (Lubaś, 1976).

[1] Zamieszczone w niniejszym artykule cytaty pochodzą z wydania drugiego.

Niedługo po ukazaniu się wspomnianego opracowania Tambor wskazała na potrzebę podjęcia „szerszych badań nad współczesną śląszczyzną" (Tambor, 2010). Deficyt ten wydaje się utrzymywać do dziś, ostatnio bowiem Mirosława Siuciak stwierdziła, że monografia *Śląski lekt i jego użytkownicy* (Hentschel, Tambor, Fekete, 2022) jest „dotąd jedynym studium socjolingwistycznym opartym na empirycznych danych" (Siuciak, 2025: 337). Publikacja ta, będąca owocem współpracy uczelni Jubilatki oraz instytutu autorów niniejszego szkicu, powstała zresztą w wyniku różnicy zdań Gerda Hentschela z badaczką, która pisała: „Obecnie udział słownictwa gwarowego w wypowiedziach osób posługujących się gwarą [śląską – G.H., V.S.-L., J.P.Z.] znacząco maleje, a g e r m a n i z m y z a n i k a j ą p r a w i e z u p e ł n i e" (Tambor, 2008: 195; podkr. – G.H., V.S.-L., J.P.Z.). Wątpliwości wobec tego stanowiska dotyczyły jedynie drugiej – wyróżnionej przez nas – części przytoczonego zdania. Zgodnie z postulatem Jolanty Tambor zrealizowano wspólne badanie empiryczne, w którym przetestowano użycie około 700 germanizmów leksykalnych w porównaniu z ich (etymologicznie) ogólnopolskimi odpowiednikami u około 2000 użytkowniczek i użytkowników śląszczyzny. Nie uwzględniono w nim terminów specjalistycznych, np. z zakresu górnictwa i hutnictwa.

Wyniki, przedstawione w pracach Gerda Hentschela, Jolanty Tambor i Istvána Feketego, można w skrócie ująć następująco: w około jednej czwartej badanych przypadków „konkurencji leksykalnej" wykazano nadal bardzo częste, jeśli nie wyłączne, używanie zapożyczeń niemieckich przez ponad połowę, a często nawet przez znacznie więcej niż połowę respondentów. Przeciwstawia się temu zdecydowanie kolejna jedna czwarta analizowanych germanizmów, które również przez ponad połowę respondentów nie są już używane albo są dla nich niezrozumiałe. „Pośrodku" pozostaje więc około połowa przypadków testowych, w których zaznacza się mniej lub bardziej wyraźny zanik zapożyczenia niemieckiego, niekiedy z różnicami regionalnymi. Krótko mówiąc, germanizmy leksykalne w śląszczyźnie częściowo rzeczywiście zanikają. Nie może być jednak mowy o ich całkowitym zaniku ani o takiej

tendencji (zob. Hentschel, Tambor, Fekete, 2022 oraz powiązany z monografią słownik frekwencyjny Hentschel, Tambor, Fekete, 2021). Nie ulega przy tym wątpliwości, że po II wojnie światowej język ogólnopolski wywarł silny wpływ na śląszczyznę, przynajmniej w zakresie leksyki.

Przedmiotem niniejszego tekstu nie jest jednak leksyka, lecz morfologia fleksyjna, w której nie ma wpływów niemczyzny[2]. Jeśli zastępowanie germanizmów leksykalnych polega na pojawianiu się w ich miejsce (fonetycznie dostosowanych do śląszczyzny) wyrażeń ogólnopolskich, to nasuwa się pytanie: czy fakt, że standardowy język polski najpóźniej od 1945 roku był „językiem dachowym" (zob. Muljačić, 1989) wobec śląszczyzny na całym obszarze przemysłowym, znajduje odzwierciedlenie także w postaci ogólnopolskich końcówek fleksyjnych? Oczywiście morfologia fleksyjna „języka biorcy" jako system dość zamknięty jest stosunkowo odporna na wpływ społecznie i politycznie dominującego „języka dawcy". Po pierwsze, tylko w ograniczonym stopniu dotyczy to sytuacji, gdy języki biorcy i dawcy są etymologicznie blisko spokrewnione i posiadają w dużej mierze, choć nie całkowicie, zbieżną strukturę kategorialną fleksji. Takiej historycznojęzykowej i strukturalnej bliskości między śląszczyzną i niemczyzną nie było, nie było więc wpływu fleksji niemieckiej na fleksję śląską mimo ogromnego oddziaływania niemczyzny na śląską leksykę. W przypadku śląszczyzny i polszczyzny ogólnej sytuacja jest zgoła inna i z tego powodu fleksja śląska jest otwarta na wpływ fleksji ogólnopolskiej[3]. Po drugie, w kontakcie śląszczyzny z polszczyzną (ale także języka białoruskiego czy ukraińskiego z językiem rosyjskim) końcówki fleksyjne mogą łatwiej przenikać z języka dawcy do języka biorcy wraz z elementami leksykalnymi.

[2] Zjawisko zaniku zróżnicowań fleksyjno-morfologicznych u niektórych osób, które występowało w trakcie procesu przechodzenia na język niemiecki w dziesięcioleciach przed II wojną światową, jest tutaj nieistotne (por. Hentschel, 2018: 195).

[3] Na temat kontaktów między językami bliskimi genetycznie i strukturalnie zob. Muysken, 2000: 35–59, 122–153.

Hentschel, Tambor i Fekete pokazali, że duża część niemieckich zapożyczeń leksykalnych została zastąpiona słowami ogólnopolskimi (Hentschel, Tambor, Fekete, 2022). Zanikanie germanizmów leksykalnych w śląszczyźnie z pewnością było – przynajmniej pośrednio – uwarunkowane również dobrze znaną negatywną, a niekiedy wręcz wrogą polską polityką językową prowadzoną w pierwszych dziesięcioleciach po II wojnie światowej. Tę stygmatyzację, a nawet dyskryminację śląszczyzny, dotykającą codziennych praktyk komunikacyjnych, Jolanta Tambor wielokrotnie omawiała (zob. np. Tambor, 2008: 100–103). Warto przy tym podkreślić, że stygmatyzacja ta nie była „selektywna", tzn. nie dotyczyła wyłącznie elementów językowych pochodzenia niemieckiego, w odróżnieniu od tych pochodzenia słowiańskiego, lecz miała charakter antyśląski. Jest rzeczą naturalną, że – np. w środowisku szkolnym – za szczególnie „niewłaściwe" uznawano te cechy i elementy śląszczyzny, które najbardziej odbiegały od polszczyzny ogólnej, zwłaszcza w zakresie leksyki, a konkretnie podstawy lub rdzenia wyrazu. Było to – przynajmniej w pewnym stopniu – niezależne od tego, czy dane słowo lub jego rdzeń miały pochodzenie niemieckie, czy słowiańskie. (Nie można zresztą zakładać, że przeciętny użytkownik śląszczyzny i/albo polszczyzny dysponuje wiedzą na temat tego, które elementy śląszczyzny i polszczyzny są pochodzenia niemieckiego, a które nie).

Ponadto Hentschel, Tambor i Fekete wykazali, że żywotność germanizmów leksykalnych zależy od tego, czy są one używane – jeśli nie w polszczyźnie standardowej, to przynajmniej w jej dialektach (Hentschel, Tambor, Fekete, 2022: 267–271). Jest to o tyle zrozumiałe, że Górny Śląsk, zwłaszcza obszar górniczo-przemysłowy, od dawna charakteryzuje się bardzo intensywną migracją ludności z innych regionów Polski (Lubaś, 2000). Jeżeli zatem nowi sąsiedzi Ślązaków posługują się niestandardowymi leksemami zgodnymi z elementami śląszczyzny lub co najmniej je rozumieją, to potrzeba rezygnacji z nich na rzecz większej zrozumiałości[4]

[4] O problemie zrozumiałości śląszczyzny wymownie świadczą doświadczenia Antoniny Grybosiowej, która po ukończeniu studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim

w codziennej komunikacji jest mniejsza. Z drugiej jednak strony wybór wyrazu ogólnopolskiego w komunikacji z ludnością napływową, która na wielu obszarach stała się nawet liczebnie dominującą częścią społeczności, w dłuższej perspektywie przynosił największe korzyści.

Oznacza to, że zanikania germanizmów leksykalnych nie można wyjaśniać wyłącznie antyśląską polityką językową pierwszych dekad powojennych. Było ono również konsekwencją stopniowych zmian praktyki językowej w codziennym otoczeniu społecznym poza kręgiem rodziny i dawnych znajomych czy współpracowników. Jeżeli zatem wiele śląskich germanizmów leksykalnych wyszło z użycia, to uzasadniona wydaje się hipoteza, że nie tylko one, lecz także pokaźna liczba specyficznie śląskich leksemów pochodzenia słowiańskiego były stopniowo zastępowane przez odpowiedniki ogólnopolskie[5].

Jak wykazał Hentschel w odniesieniu do wpływu języka rosyjskiego na społeczne subwarianty języka ukraińskiego, przejmowanie jednostek leksykalnych z języka społecznie dominującego, blisko spokrewnionego pod względem strukturalnym i genetycznym, działa niczym koń trojański wobec przejmowania odpowiadających im wykładników fleksyjnych (Hentschel, 2026)[6].

Aby umożliwić badanie takich zagadnień na podstawie szerokiej bazy empirycznej, Jolanta Tambor zaangażowała się w kolejny wspólny projekt obu uczelni i wraz ze swoim zespołem przygotowała Janowi Patrickowi Zellerowi grunt pod założenie *Oldenburger Korpus des gesprochenen Schlesischen* (OKGS), czyli *Oldenburskiego Korpusu Śląszczyzny Mówionej* (OKŚM). Korpus ten stanowi podstawę analiz przedstawionych poniżej.

w Krakowie w 1959 roku podjęła pracę naukową w WSP w Katowicach, a następnie związała swoją karierę z Uniwersytetem Śląskim (zob. np. Grybosiowa, 1998).

[5] Na to zjawisko zwraca uwagę również Tambor, wskazując na ogólny spadek użycia śląskiego słownictwa dialektalnego, a nie tylko germanizmów (Tambor, 2008: 194–198).

[6] Zjawisko to omawiali już Menzel i Hentschel (2017: 31–32, 336–338).

Jolanta Tambor o morfologii fleksyjnej śląszczyzny

Przed podjęciem analizy należy krótko zarysować poglądy Jolanty Tambor na temat morfologii fleksyjnej (Tambor, 2008: 152–170). Sama autorka przyznaje, że rozdział jej monografii poświęcony licznym cechom strukturalnym śląszczyzny musiał koncentrować się na najbardziej wyrazistych zjawiskach (Tambor, 2008: 121). W niniejszym szkicu spośród tych zjawisk zostaną omówione tylko trzy (lub cztery; zob. niżej). Są one widoczne w śląskim zdaniu *Widza ta lampa*, które często pojawia się w literaturze dotyczącej śląszczyzny. Jego ogólnopolskim odpowiednikiem byłoby *Widzę tę lampę*. Chodzi więc przede wszystkim o maksymalnie otwartą, zdenazalizowaną realizację końcówki wokalicznej pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego (1. os. lp. cz.ter.), biernika liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego zaimka wskazującego (B. lp. r.ż. z.wsk.) oraz biernika liczby pojedynczej rzeczownika rodzaju żeńskiego zakończonego na *-a* (B. lp. r.ż. rzecz.)[7].

W odniesieniu do końcówki *-ę* zaimka wskazującego (B. lp. r.ż.) należy oczywiście zauważyć, że w potocznej polszczyźnie ogólnej jest ona często zastępowana końcówką *-ą*: *tą*. Stanowi to upodobnienie do paradygmatu przymiotników. Omawiane zdanie można by w polszczyźnie ogólnej analogicznie rozbudować w następujący sposób: *Widzę tę/tą nową lampę*. Biernik liczby pojedynczej rodzaju żeńskiego przymiotników (B. lp. r.ż. przym.) zostanie włączony do analizy właśnie ze względu na jego potencjalny wpływ na formę zaimka wskazującego. Należy także podkreślić, że – jak wiadomo – przymiotnikowa końcówka *-ą* w mówionej polszczyźnie ogólnej nie ulega denazalizacji do [ɔ] (potocznie możliwe jest zastąpienie [ɔ̃] przez [ɔm] lub [ɔu̯]), podczas gdy wygłosowe *-ę* jest z reguły realizowane jako [ɛ].

W odniesieniu do tych czterech zjawisk stanowisko Jolanty Tambor można w przybliżeniu ująć następująco:

[7] Rzeczowniki rodzaju męskiego na *-a* omawiamy niżej jedynie marginalnie.

a) **B. lp. r.ż. rzecz.** Autorka uznaje tę końcówkę za „fleksyjną" (Tambor, 2008: 155–156), tzn. przynajmniej synchronicznie niewywodzącą się z fonetycznego procesu obniżenia artykulacji z równoczesną denazalizacją. Jako argument na rzecz tego stanowiska przytacza fakt, że nie obserwuje się zastępowania *-ę* przez *-a* w mianowniku liczby pojedynczej rodzaju nijakiego w wyrazach typu *imię* czy *cielę*. Antycypując analizę, należy zauważyć, że rzeczywiście wszystkie (zaledwie 25) poświadczenia korpusowe tych neutrów w mianowniku i bierniku nie wykazują końcówki *-a*.

   Jako rzadszy wariant końcówki Tambor podaje *-y/-i* w wypadku współwystępowania rzeczownika rodzaju męskiego żywotnego z żeńskim żywotnym w jednej frazie nominalnej, np. *przyzywali ojca i matki* (Tambor, 2008: 156). W wypadku rodzaju męskiego niewątpliwie mielibyśmy do czynienia z końcówką dopełniaczową w bierniku odnoszącą się do tzw. kategorii żywotności. Natomiast rzeczowniki rodzaju żeńskiego nie wykazują zróżnicowania według kryterium żywotności. Końcówka *-y/-i* wynika w tym przypadku najwyraźniej z pewnego rodzaju czysto formalnej „powierzchniowej kongruencji". W tym kontekście autorka odnotowuje końcówkę *-y/-i* również przy rzeczownikach rodzaju męskiego kończących się na *-a* typu *wojewoda*. Jednak te maskulina (według niej) mają w bierniku końcówkę *-y/-i* także niezależnie od współwystępowania z rzeczownikiem rodzaju męskiego takim jak *ojciec*. Zjawisko to opiera się wówczas na analogii do bezkońcówkowych (w mianowniku liczby pojedynczej) rzeczowników rodzaju męskiego. W standardowym języku polskim, jak wiadomo, biernik liczby pojedynczej zarówno rzeczowników rodzaju żeńskiego typu *kobieta*, jak i maskulinów typu *wojewoda* wykazuje formalnie osobną końcówkę *-ę*.

b) **B. lp. r.ż. z.wsk.** Tambor wskazuje wyłącznie formę *ta*, czyli końcówkę *-a*, bez alternatywy (Tambor, 2008: 163–164)[8].

[8] Jednocześnie w tym samym miejscu autorka podkreśla, że końcówka ta występuje bez wyjątku u przedstawicieli starszego pokolenia użytkowników języka, co sugeruje, iż wśród młodszych pokoleń pojawiają się odstępstwa od tej reguły.

c) **B. lp. r.ż. przym.** Również tu autorka wymienia tylko jedną końcówkę, mianowicie *-o* (Tambor, 2008: 159–160). Nie wypowiada się natomiast na temat jej genezy. Marcin Maciołek i Jolanta Tambor opisują rozwój *-o* ← *-å* ← *-ā* ← *-aja* dla końcówki mianownika liczby pojedynczej przymiotników w rodzaju żeńskim i przyjmują analogiczne przejście końcówki *-o* z mianownika na biernik (Maciołek, Tambor, 2024: 22). Ponieważ w naszej dalszej analizie uwzględnione zostaną również zaimki odmieniające się jak przymiotniki, należy ponadto zauważyć, że autorka opisuje końcówkę *-a* jako właściwą także zaimkom dzierżawczym (por. Tambor, 2008: 163–164).
d) **1. os. lp. cz.ter.** Tambor i w tym wypadku jednoznacznie podaje końcówkę *-a* (Tambor, 2008: 164–165). Maciołek i Tambor wymieniają poza tym peryferyjne, tj. występujące lokalnie, końcówki *-am*, *-e*, *-ym* (Maciołek, Tambor, 2024: 65).

Podążając za wywodem Tambor, rozszerzone modelowe zdanie śląskie mogłoby mieć postać: *Widza ta nowo lampa*.

Analiza

Jak już wspomniano, podstawę analizy stanowi OKŚM. Ze względu na ograniczenia objętości tekstu nie ma tu możliwości szczegółowego przedstawienia korpusu. Niniejszy artykuł zawiera więc jedynie bardzo ogólne informacje. Cały korpus obejmuje około 285 000 form wyrazowych. W ramach rozmów rodzinnych zebrano materiał językowy od 58 respondentów[9]. Jak to zwykle bywa w tego typu interakcjach, udział mówców w nagraniach jest bardzo zróżnicowany. Należy tu abstrahować od tych różnic. Tabela 1 przedstawia pierwszy ilościowy przegląd analizowanych zjawisk fleksyjnych.

[9] Respondenci mieszkają w następujących miastach: Bytom, Chorzów, Katowice, Orzech, Piekary Śląskie, Ruda Śląska, Świętochłowice, Tarnowskie Góry i Zabrze. W tym regionie spędzili również całe swoje życie, z wyjątkiem nielicznych przypadków krótkotrwałych wyjazdów.

Tabela 1. Częstotliwość występowania końcówek w czterech analizowanych zjawiskach

	Końcówka / Zjawisko	*-a*	*-e* (*-ę*)	*-ą*	*-o*	*-ó*	*-u*	-(V)*m*	N
a	B. lp. r.ż. rzecz.	**1718**[a]	***482***[b]	0	42	1	2	0	2247
b	B. lp. r.ż. z.wsk.	**275**	0	*18*[c]	0	0	0	*25*[c]	318
c	B. lp. r.ż. przym.	127[e]	0	***65***[d]	**466**	0	0	***111***[d]	769
d	1. os. lp. cz.ter.	**1658**	***710***	0	0	0	0	22	2390

Legenda: a – pogrubionym pismem prostym zapisano wartości końcówek, które według Tambor można uznać za zwyczajowy przypadek śląskiego uzusu; b – kursywą zapisano wartości dotyczące końcówek wynikających z wpływu języka ogólnopolskiego – pogrubienie wskazuje tu na kwantytatywną ważność; c/d – końcówki *-ą*/-(V)*m* oceniano ilościowo łącznie, ponieważ są one fonetycznymi realizacjami jednego morfemu końcówkowego; e – istotne ilościowo wewnątrzśląskie zrównanie analogiczne z deklinacją rzeczowników rodzaju żeńskiego lub z deklinacją zaimka wskazującego.

Źródło: opracowanie własne.

Ogólnie rzecz biorąc, możemy potwierdzić, że końcówki opisane przez Jolantę Tambor jako regularne dla czterech kontekstów fleksyjno-morfologicznych (Tambor, 2008) rzeczywiście są zdecydowanie najczęstsze w korpusie (wyróżnione w tabeli 1 pogrubionym pismem prostym) – co oczywiście nie powinno dziwić. Istnieje jednak szereg odchyleń, które pod względem ilościowym nie są marginalne. W wypadku B. lp. r.ż. rzecz. końcówka (według autorki) regularna stanowi około 75% wszystkich zaświadczeń. W 1. os. lp. cz.ter. udział ten spada do około 70%, a w B. lp. r.ż. przym. nawet do 60%. Tylko w B. lp. r.ż. z.wsk. jest on dość wysoki i wynosi powyżej 85%.

W dalszych rozważaniach skupimy się na odchyleniach od śląskiego uzusu, przede wszystkim w pierwszych trzech wypadkach. Z niektórymi z nich wiążą się również pewne ogólne pytania dotyczące sytuacji śląszczyzny.

Ujęte w tabeli 1 frekwencje możemy skomentować następująco:

a) **B. lp. r.ż. rzecz.** Drugą najczęstszą końcówką po *-a* jest ustne *-e*. Stosunek ilościowy między nią a śląską końcówką standardową *-a*

wynosi około 1:3,5. Końcówka *-e* (*-ę*) nie jest więc zjawiskiem marginalnym. Można ją zinterpretować jako wpływ mówionej polszczyzny ogólnej, w której – jak wspomniano wyżej – wymowa zdenazalizowana stanowi normę. Realizacja nosowa, czyli *-ę*, jest znacznie rzadsza, nie tylko w tym przypadku, lecz także w dwóch pozostałych analizowanych kontekstach, w których teoretycznie nie można jej wykluczyć: w B. lp. r.ż. z.wsk. oraz w 1. os. lp. cz.ter. (zob. niżej). Stosunkowo wysoka frekwencja *-e* potwierdza również sformułowane wcześniej założenie o wpływie polszczyzny ogólnej na mowę śląską Górnoślązaków (o czym więcej poniżej).

Ponadto można zaobserwować trzecią końcówkę: *-o* (lub *-ó* – tylko raz), z 41 poświadczeniami. Tambor nie wymienia jej dla biernika, lecz tylko dla mianownika rodzaju żeńskiego (M. lp. r.ż. rzecz.) wyrazów obcych, jako kontynuację dawnych *-ija/-yja* (Tambor, 2008: 154). Podaje też parę innych przykładów, takich jak *mszo* i *wieczerzo*. Według autorki końcówka *-o* jest zjawiskiem „pogranicznym fonetyczno-fleksyjnym, prawie zleksykalizowanym" (Tambor, 2008: 154). W bierniku oczywiście nie można tłumaczyć jej występowania (przynajmniej synchronicznie) zdenazalizowanym *-ą* ani formą rozszczepioną na samogłoskę ustną i spółgłoskę nosową. W korpusie bowiem dla B. lp. r.ż. rzecz. nie są poświadczone ani *-ą*, ani *-om*. Spośród 41 poświadczeń 33 rzeczywiście należą do rzeczowników zapożyczonych z wygłosem tematu na *-j*, a 8 razy wystąpiła forma *mszo*. Maciołek i Tambor uznają końcówkę *-o* w wyrazach typu *religio*, *milicjo*, *mszo* za rozpowszechnioną, nie tylko w mianowniku, lecz także w bierniku (Maciołek, Tambor, 2024: 23). Częstsza, przynajmniej w M. lp. r.ż. rzecz., dla rzeczowników zapożyczonych z wygłosem tematu na *-j* jest jednak końcówka *-a* (46 poświadczeń), a w korpusie nie ma poświadczenia dla *msza*, tylko dla *mszo*. W każdym razie końcówka *-o* stanowi wewnątrzśląskie odstępstwo od normy z końcówką *-a*, której rozszerzenie się Maciołek i Tambor interpretują jako wpływ mianownika na biernik, tj. jako tendencję do synkretyzmu między tymi przypadkami (Maciołek, Tambor, 2024: 23).

W tabeli 1 nie uwzględniono końcówki *-y/-i*, którą Tambor określa jako rzadką przy femininach (semantycznie) żywotnych (we współwystępowaniu z rzeczownikiem żywotnym w jednej frazie nominalnej) (Tambor, 2008: 156). W korpusie końcówka ta ma charakter całkowicie peryferyjny – pojawia się tylko dwa razy w formie *mamy*, i to bez towarzyszącego rzeczownika rodzaju męskiego żywotnego. Uwaga Tambor dotycząca *-y/-i* przy osobowych rzeczownikach męskich na *-a* w mianowniku wydaje się natomiast uzasadniona. W materiałach korpusowych występuje ich jednak tylko kilkadziesiąt, przy czym formy na *-a*, *-e* oraz *-y/-i* poświadczone są mniej więcej po równo: resp. 7, 6 i 8 zaświadczeń.

b) **B. lp. r.ż. z.wsk.** Forma *ta*, wskazana przez Tambor jako jedyna (Tambor, 2008: 164), zdecydowanie dominuje w korpusie i stanowi około 85% poświadczeń. Jedna lub dwie konkurencyjne formy *tą/tom* wynikają z wpływu polszczyzny ogólnej, który jednak w przypadku zaimka wskazującego[10] z udziałem około 15% jest wyraźnie słabszy niż w pozostałych trzech analizowanych kontekstach.

c) **B. lp. r.ż. przym.** W analizie tego kontekstu uwzględniono nie tylko „właściwe" przymiotniki, lecz także zaimki, imiesłowy przymiotnikowe, liczebnik główny *jeden* oraz liczebniki porządkowe, przy czym wykluczono przymiotniki substantywizowane. W przypadku tzw. zaimków przymiotnikowych oczywiście wyłączono z analizy formę B. lp. r.ż. z.wsk., ponieważ została ona osobno omówiona z powodu specyficznej wariacji *-ę/-ą* w polszczyźnie potocznej.

Jedyna wskazana przez Tambor końcówka *-o* (Tambor, 2008: 159–160) stanowi w korpusie tylko około 60% poświadczeń. Dwie inne końcówki: *-ą* oraz (dwukrotnie częstsze) *-om* (*-óm*), które w świetle wcześniejszych uwag można interpretować jako warianty fonetyczne jednej końcówki morfologicznej, obejmują nieco mniej niż jedną czwartą przypadków. Jako rezultat wpływu (potocznej) polszczyzny

[10] O zaimkach dzierżawczych, dla których Tambor odnotowuje równie silne rozpowszechnienie form z końcówką *-a* (Tambor, 2008: 163), zob. niżej.

ogólnej są one odpowiednikiem końcówki *-e* (← *-ę*) przy rzeczownikach żeńskich.

Pozostałe około 15% przykładów przymiotnikowych wykazuje (niewymienioną przez Tambor) końcówkę *-a* (Tambor, 2008: 159–160), czyli tę samą, która występuje przy rzeczownikach oraz w formie zaimka wskazującego *ta*. Trudno *ad hoc* rozstrzygnąć, czy mamy tu do czynienia ze zrównaniem z formą rzeczownikową czy z formą zaimka wskazującego.

Jak wskazano wyżej, w przypadku B. lp. r.ż. przym. uwzględniono nie tylko przymiotniki *sensu stricto* (tj. tzw. przymiotniki jakościowe) oraz odmieniające się przymiotnikowo imiesłowy (jednak bez substantywizacji), lecz także odmieniający się jak przymiotnik liczebnik *jeden* oraz zaimki odmieniające się przymiotnikowo (z wyjątkiem *ten*/*ta*).

W odniesieniu do występowania *-a* w odmianie przymiotnikowej w B. lp. r.ż. w badanym korpusie można stwierdzić, co następuje:

- w przypadku przymiotników jakościowych końcówka *-a* praktycznie nie występuje. Odnotowano jedynie trzy przykłady dla przymiotników postpozycyjnych: *Matka boska*, *masa krytyczna*, *zupa pomidorowa*. W tych przypadkach znaczenie wskazuje na proces jeśli nie uniwerbizacji, to tworzenia stałych frazemów z segmentem rzeczownikowym i przymiotnikowym;
- bardzo często końcówka *-a* występuje w liczebniku *jeden*, tj. w formie żeńskiej w bierniku. Spośród 98 jej wystąpień aż 79 przypada na formę *jedna*. Oprócz tego odnotowano 17 wystąpień *jednom* lub *jedną* i tylko 2 *jedno*. Ogółem wyraźnie dominują użycia substantywno-zaimkowe. Konstrukcje typu *jedna* + rzeczownik są zdecydowanie rzadsze;
- przy zaimkach dzierżawczych odnotowano łącznie 52 poświadczenia *-a*[11]. Największą frekwencję mają formy z tematem na *-j*

[11] W analizie uwzględniono wyłącznie zaimki dzierżawcze pierwszej i drugiej osoby oraz zwrotny zaimek dzierżawczy *swój*.

(*mój*, *twój*, *swój*), z 39 wystąpieniami wobec *-ą/-om* w zaledwie 4 przypadkach (por. Tambor, 2008: 163–164). Zaimki dzierżawcze z tematem na *-sz* (*nasz*, *wasz*), jak się zdaje, wykazują (przy ogólnie niskiej liczbie poświadczeń) równowagę ilościową: 5 dla *-a* vs 4 dla *-ą/-om*;

- sporadycznie *-a* pojawia się również w innych zaimkach oraz liczebnikach porządkowych. Charakterystyczne jest tu peryferyjne występowanie *taka*, z tylko 2 poświadczeniami wobec ogółem 180, tj. odpowiednio 178 przykładów dla *tako* (rzadziej *takom*, *taką*).

Zjawisko rozszerzania się końcówki *-a* jako wykładnika B. lp. r.ż. na inne części mowy o fleksji przymiotnikowej, poza formami zaimków wskazujących i dzierżawczych, zasługuje na dalsze badania. W przypadku prototypowych przymiotników, takich jak jakościowe, końcówka ta (niemal) nie występuje. Tak więc przykładowe zdanie *Widza ta *now**a** lampa* we współczesnej śląszczyźnie byłoby niegramatyczne.

d) **1. os. lp. cz.ter.** Zgodnie z opisem Jolanty Tambor dominuje tu końcówka *-a* (Tambor, 2008: 164–165). Mimo to wpływ polszczyzny ogólnej jest dość wyraźny. Zdenazalizowana końcówka *-e* jako typowa potoczna wymowa standardowej *-ę* (ostatnia w korpusie występuje rzadziej) ma prawie 30% poświadczeń.

Na marginesie można wspomnieć o końcówkach typu -V*m*. W zaledwie 2 z 22 przypadków pojawia się *-em* (a nie *-a* lub *-e*) – w *piszem*, w którym Tambor przyjmuje „rozłożoną końcówkę" (Tambor, 2008: 165). W pozostałych przypadkach zarejestrowano *-om*. Końcówki te nie wywodzą się oczywiście z *-ą*, lecz z przejścia tych form do innej klasy fleksyjnej: *dawać – dawom* zamiast *daja/daje* ← *daję*; *wstawać – wstawom* zamiast *wstaja/wstaje* ← *wstaję*.

Dyskusja nad wpływem polszczyzny na morfologię fleksyjną współczesnej śląszczyzny

Zasadnicza hipoteza niniejszego szkicu zakładała, że wpływ polszczyzny ogólnej, wyraźnie widoczny w leksyce, może znajdować odzwierciedlenie także w morfologii fleksyjnej śląszczyzny, choć w mniejszym stopniu. Przedstawione wyżej wyniki analizy ilościowej przynajmniej częściowo potwierdzają tę hipotezę: wpływ polszczyzny ogólnej na mowę Górnoślązaków jest wyraźny, aczkolwiek w czterech analizowanych przypadkach dominują typowo śląskie końcówki fleksyjne.

Dla interpretacji socjolingwistycznej szczególnie istotne jest m.in. pytanie, czy formy wynikające z interferencji polszczyzny ogólnej są równomiernie reprezentowane u wszystkich respondentów korpusu. W ramach OKŚM zbierano również dane socjobiograficzne. Między innymi poproszono mówców o ocenę częstotliwości używania śląszczyzny i polszczyzny na sześciostopniowej skali od 1 (bardzo często) do 6 (nigdy). Tabela 2 pokazuje samoocenę 58 respondentów dotyczącą częstotliwości używania przez nich tych dwóch kodów.

Tabela 2. Samoocena respondentów dotycząca częstotliwości używania kodów śląskiego i polskiego

Kod	**Śląski**		**Polski**	
Samoocena	**N**	**%**	**N**	**%**
bardzo często	32	58	15	32
często	13	24	14	30
czasami	7	13	15	32
rzadko	1	2	3	6
bardzo rzadko	1	2	–	–
nigdy	1	2	–	–
ogółem	55	100	47	100
bez odpowiedzi	3		11	

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, 3 respondentów nie podało informacji dotyczących częstotliwości używania śląskiego, a aż 11 nie udzieliło odpowiedzi w odniesieniu do polskiego. Z drugiej strony tabela 2 (zob. komórki zaznaczone na szaro) pokazuje również, że około 95% badanych osób posługuje się oboma kodami przynajmniej czasami. Śląszczyzny używa często lub nawet bardzo często nieco ponad 80%, a polszczyzny ponad 60%. Pokazuje to, że istnieje duży odsetek respondentów, którzy stosunkowo często posługują się oboma kodami. Tego rodzaju względnie zbalansowana „dwukodowość" jest oczywiście zjawiskiem normalnym we współczesnej śląszczyźnie.

Naturalnie pojawia się zatem pytanie: w jakim stopniu taka równowaga lub przeciwnie – nierównowaga – wpływa na śląski? W naszym materiale możemy to zweryfikować dla tych respondentów, którzy podali dane dotyczące częstotliwości używania obu kodów. Dotyczy to 42 badanych. Pozostałych 16 nie może zostać uwzględnionych w analizie, jednak wspomnianych 42 respondentów dostarczyło niemal 80% materiału, tak więc podstawa materiałowa jest niewątpliwie solidna.

W celu określenia równowagi lub nierównowagi w zakresie częstotliwości używania obu kodów od wartości oznaczającej częstotliwość używania śląszczyzny odejmowano odpowiednią wartość dla polszczyzny. Jeśli więc respondent bardzo często używa śląszczyzny, a rzadko polszczyzny, wynik odejmowania wynosi „3" („1 – 4"); dodatnia wartość „+3" oznaczałaby wyraźną przewagę używania kodu polskiego. Wartości te stanowią zatem indeks ilościowej relacji między oboma kodami u respondentów. Zależności te ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Relacja częstotliwości używania kodów śląskiego i polskiego

Indeks	N respondentów	N w grupie	Grupa	Numer grupy
-3	3	16	wyraźna przewaga śląszczyzny	I
-2	13			
-1	6	23	równowaga śląszczyzny i polszczyzny	II
0	8			
1	9			
2	3	3	wyraźna przewaga polszczyzny	III
3	0			
ogółem	42			

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów deklaruje zatem albo wyraźną przewagę używania śląszczyzny (16 osób – grupa I), albo względnie zrównoważone używanie obu kodów (23 osoby – grupa II) – łącznie 39 spośród 42 respondentów. Jedynie 3 osoby wskazują wyraźnie częstsze stosowanie polszczyzny (w kolejnej analizie ilościowej pomijamy te osoby, ponieważ ich liczba jest zbyt mała).

Na przykładzie dwóch z omówionych wyżej przypadków, tj. B. lp. r.ż. rzecz. oraz 1. os. lp. cz.ter., sprawdzimy, czy przy równowadze częstotliwości używania obu kodów udział „polskich" końcówek jest wyższy niż udział „śląskich", czyli porównamy respondentów z grupy II z tymi z grupy I, używającymi śląskiego wyraźnie częściej niż polskiego. W odniesieniu do obu zjawisk koncentrujemy się na „śląskiej" końcówce *-a* oraz „polskiej" *-e*, które łącznie stanowią niemal 100% poświadczeń.

Tabela 4. Dwukodowość a wpływ polszczyzny na fleksję śląszczyzny

Zjawisko	**B. lp. r.ż. rzecz.**		**1. os. lp. cz.ter.**	
Grupa	**I**	**II**	**I**	**II**
Końcówka	**śl. > pol.**	**śl. ≈ pol.**	**śl. > pol.**	**śl. ≈ pol.**
-a	414	833	454	771
-e	43	299	71	480
-a	91%	74%	86%	62%
-e	9%	26%	14%	38%

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym wynikiem tej analizy jest stwierdzenie, że nie tylko przy wyraźnej przewadze śląszczyzny nad polszczyzną, lecz także przy mniej więcej równym zakresie używania obu kodów „śląska" końcówka *-a* w obu badanych zjawiskach występuje zdecydowanie częściej niż „polska" *-e* (*-ę*). Drugie spostrzeżenie jest jednak takie, że udział ogólnopolskiego *-e* (*-ę*) w grupie II, tj. u respondentów, którzy używają śląskiego i polskiego mniej więcej równie często, niemal się potraja (zob. ostatni wiersz tabeli 4). Im częściej użytkownicy śląskiego posługują się na co dzień polskim, tym silniejszy jest wpływ polskiego na ten pierwszy.

Śląszczyzna i polszczyzna ogólna to dwa kody blisko spokrewnione genetycznie, które dodatkowo wykazują dużą zgodność pod względem zarówno strukturalno-kategorialnym (morfologia, składnia), jak i strukturalno-materiałowym (końcówki fleksyjne, leksemy). W takich konstelacjach zjawisko przełączania i mieszania kodów w codziennym używaniu języka jest powszechne. Obok intersentencjalnego i intrasentencjalnego (dot. poszczególnych fraz zdania) przełączania kodów wszechobecne w wypadku intensywnego kontaktu dwóch podobnych do siebie kodów bywa również mieszanie kodów w węższym, specyficznym znaczeniu, czyli typ, który Pieter Muysken określa jako „kongruentną

leksykalizację" (Muysken, 2000). Zachodzi ona nawet w obrębie granic formy wyrazu, np. na połączeniu tematu z końcówką. Należy tu również uwzględnić obserwację Johna Kennetha Chambersa, zgodnie z którą osoby dwujęzyczne rozwijają umiejętność sytuacyjnego dawkowania udziału obu kodów w aktualnym akcie komunikacji (Chambers, 2002). Zjawisko to powinno także znajdować odzwierciedlenie w OKŚM, który jednak dotychczas nie został pod tym względem przeanalizowany. Jest to zatem zadanie na przyszłość.

Można wobec tego postawić pytanie: czy polskie końcówki fleksyjne pochodzą z fragmentów polskojęzycznych w korpusie, a więc wynikają z intersentencjalnego lub intrasentencjalnego przełączania kodów między śląskim a polskim? W tym miejscu warto jedynie stwierdzić, że materiał korpusowy zgromadzony przez zespół katowicki jest bardzo silnie nacechowany śląsko. W pojedynczych przypadkach można oczywiście zaobserwować przełączanie kodów między zdaniami lub między ich częściami. Istotna część wpływu polszczyzny ogólnej realizuje się jednak „intrasentencjalnie", jako zjawisko mieszania kodów w ścisłym sensie, tj. przede wszystkim typu „kongruentnej leksykalizacji" w sensie Muyskena (2000). Pozostaje to do zbadania.

W tym ostatnim przypadku pojawia się z kolei pytanie: czy polskie końcówki w śląszczyźnie mówionej występują przede wszystkim przy leksemach, które można uznać za zapożyczenia z polszczyzny ogólnej? W intensywnym i ekstensywnym kontakcie językowym między dwoma blisko spokrewnionymi i strukturalnie podobnymi językami, jak ma to miejsce w obrębie języków słowiańskich, wpływ politycznie i społecznie dominującego kodu na morfologię fleksyjną kodu podporządkowanego jest w dużej mierze epifenomenem wpływu leksykalnego (por. Menzel, Hentschel, 2017; bardziej szczegółowo Hentschel, 2026). Jak wykazali Hentschel, Tambor i Fekete, germanizmy leksykalne w śląszczyźnie po II wojnie światowej zostały w znacznym stopniu wyparte przez leksemy ogólnopolskie (Hentschel, Tambor, Fekete, 2021, 2022). Bardzo prawdopodobna jest hipoteza, że również różne „autentycznie śląskie" leksemy zostały w ciągu ostatnich trzech czwartych wieku wyparte przez

leksemy ogólnopolskie. W odniesieniu do tego zjawiska, jak również do przełączania i mieszania kodów w realnie praktykowanej mowie śląskiej, brak – o ile nam wiadomo – empirycznie ugruntowanych badań. Kwestie te niestety nie mogą być tu dalej analizowane.

Uwagi końcowe

Jolanta Tambor, jak pokazano wyżej, w ślad za Władysławem Lubasiem już prawie 20 lat temu stanowczo opowiadała się za uwzględnianiem w dialektologii dialektów miejskich[12], co wówczas spotkało się z niezbyt przychylnym przyjęciem przez badaczy pracujących w metodologii tradycyjnej. Jednak metodycznie, jak się zdaje, Jubilatka odwołuje się do dominującej szkoły dialektologicznej, która przez wiele dziesięcioleci (nie tylko w Polsce, lecz także np. w Niemczech) była nastawiona na odnajdywanie w dialektach śladów średniowiecznych plemion, jak przyznaje wybitny polski dialektolog Karol Dejna (1998: 17). Tradycyjne podejście dialektologiczne zakłada, że w dialektach i gwarach ignoruje się na ogół wszystko, co uznawane jest za „nierodzime" oraz „stosunkowo nowe". Nie oddaje to jednak realiów dialektów miejskich, w tym miejskiego koine, które bez wątpienia rozwijało się na obszarze przemysłowym Śląska. To, co jest uznawane za „rzekomo nierodzime", czyli tu „nieśląskie", bo np. ogólnopolskie, należy ujmować deskryptywnie i badać pod kątem integracji (głębokiej czy powierzchniowej) z tym, co jest uważane za rodzime, nawet jeśli niektóre wyniki mogą być postrzegane jako „zakłócające" proces emancypacji zdominowanego kodu. Nieraz można odnieść wrażenie, że zanikanie germanizmów leksykalnych na rzecz leksemów ogólnopolskich jest wartościowane

[12] Uwzględnianie terenów miejskich na Śląsku Cieszyńskim jako gwarowych, związanych z otaczającym je środowiskiem wiejskim, zdarzało się już wcześniej w pracach Zbigniewa Grenia (zob. np. Greń, 1995).

pozytywnie i chętnie opisywane, a zastępowanie „prawdziwie" śląskich leksemów oraz końcówek, bez wątpienia korzystne dla kodyfikacji śląszczyzny, leksemami i końcówkami ogólnopolskimi – ignorowane, co odpowiada podejściu dialektologii tradycyjnej.

O purystycznym charakterze kodyfikacji języka decydują uwarunkowania polityczne oraz ostatecznie akceptacja lub brak akceptacji dążeń purystycznych w społeczeństwie. Badania i nauczanie w ujęciu socjolingwistycznym lub „socjodialektologicznym" (por. Hentschel, 2022) nie powinny jednak wprowadzać puryzmu do swojej metodologii.

Morfologia fleksyjna śląszczyzny (i nie tylko ona) obejmuje znacznie więcej interesujących zjawisk, które według Siuciak wciąż wymagają badań empirycznych (Siuciak, 2025). OKŚM, który powstał dzięki Jolancie Tambor i jej zespołowi, stanowi podstawę nie tylko do analizy wielu zagadnień, lecz także do kontynuacji współpracy naukowej między Katowicami a Oldenburgiem.

Literatura

Chambers J.K., 2002, *Patterns of Variation Including Change*, w: *The Handbook of Language Variation and Change*, eds. J.K. Chambers, P. Trudgill, N. Schilling-Estes, Blackwell, Oxford, s. 349–372.

Dejna K., 1998, *Gwara i jej stosunek do innych odmian języka ogólnonarodowego*, w: *Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, *Prace Wydziału I – Językoznawstwa, Nauki o Literaturze i Filozofii*, red. S. Gala, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 13–22.

Greń Z., 1995, *Problematyka językowa Śląska Cieszyńskiego po obu stronach Olzy*, „Kwartalnik Opolski", nr 1 (41), s. 3–13.

Grybosiowa A., 1998, *Wartościowanie gwary śląskiej. Mity i rzeczywistość*, w: *Prace językoznawcze*, t. 25, *Studia historycznojęzykowe*, red. O. Wolińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 40–47.

Hentschel G., 2018, *Das Schlesische: weder Dialekt noch Sprache?*, „Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa", Bd. 26, s. 183–204.

Hentschel G., 2022, *Socjodialektologia ilościowa. Zróżnicowanie regionalne i społeczne regiolektu śląskiego na przykładzie żywotności niemieckich zapożyczeń*, „Postscriptum Polonistyczne", nr 1 (29), s. 1–28, https://doi.org/10.31261/PS_P.2022.29.14.

Hentschel G., 2026, *Inflectional Morphology in Ukrainian-Russian Code-Mixing – On Endings and Stems of Main Lexical Word Classes in Suržyk*, „Russian Linguistics", vol. 50 (*Special Issue on Suržyk*) [w druku].

Hentschel G., Tambor J., Fekete I., 2021, *Frequenzwörterbuch deutscher Lehnwörter im Schlesischen der Gegenwart. Mit Kommentaren zur Etymologie / Słownik frekwencyjny niemieckich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym lekcie śląskim. Z komentarzami etymologicznymi*, BIS Verlag, Oldenburg, http://oops.uni-oldenburg.de/4788/.

Hentschel G., Tambor J., Fekete I., 2022, *Das Schlesische und seine Sprecher: Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w śląskim lekcie*, Peter Lang, Berlin etc., https://doi.org/doi:10.3726/b18745.

Lubaś W., 1976, *Badania nad językiem mieszkańców Katowic*, w: *Miejska polszczyzna mówiona. Metodologia badań*, red. W. Lubaś, Uniwersytet Śląski, Katowice, s. 41–48.

Lubaś W., 2000, *Europejski językowy globalizm i etnonacjonalny separatyzm*, w: *Kultura, język, edukacja*, t. 3, red. R. Mrózek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 87–103.

Maciołek M., Tambor J., 2024, *Głoski śląskie. Z zagadnień fonetyki i fonologii współczesnego języka śląskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Menzel T., Hentschel G., 2017, *Flexionsmorphologische Irregularität im innerslavischen Sprachkontakt. Sprachinhärente Präferenzen oder politisch-soziale Dominanz: Russisch vs. Weißrussisch / Ukrainisch – Polnisch vs. Kaschubisch / Lemkisch*, Peter Lang, Frankfurt/M. etc.

Muljačić Ž., 1989, *Über den Begriff „Dachsprache"*, w: *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Hrsg. U. Ammon, De Gruyter, Berlin, s. 256–277, https://doi.org/doi:10.1515/9783110860252.256.

Muysken P., 2000, *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*, Cambridge University Press, Cambridge.

Siuciak M., 2025, *„Język śląski" – czyli o mieszaniu porządków*, „Poznańskie Studia Polonistyczne – Seria Językoznawcza", t. 32 (52), nr 2, s. 329–346, https://doi.org/doi:10.14746/pspsj.2025.32.2.24.

Tambor J., 2006/2008 (wyd. 2), *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Tambor J., 2010, *O potrzebie szerszych badań nad współczesną śląszczyzną*, w: *Deficyty badań śląskoznawczych*, red. M.S. Szczepański, T. Nawrocki, A. Niesporek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 57–66.

Tambor J., 2011, *Oberschlesien – Sprache und Identität*, Georg Olms Verlag, Hildesheim, Zürich–New York.

GERD HENTSCHEL – Professor Emeritus, Institute of Slavic Studies, Carl von Ossietzky University of Oldenburg, Deutschland / prof. em. dr hab., Instytut Slawistyki, Uniwersytet Carla von Ossietzky'ego, Oldenburg, Niemcy.

For more than four decades, Gerd Hentschel has conducted research on phenomena of language contact, with particular emphasis on Polish-German and intra-Slavic contact. His work encompasses phonetics and phonology, inflectional morphology, morphosyntax, and the lexicon. A central focus of his research has been linguistic borrowing and language and dialect mixing, together with their theoretical foundations. Methodologically, his work is characterized by the compilation and analysis of large linguistic corpora and databases. These analyses employ quantitative and statistical methods to investigate patterns of language variation and contact-induced change. The following publications are relevant to the Silesian language: *Das Schlesische und seine Sprecher: Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w śląskim lekcie* [The Silesian Lekt and Its Users: The Spread, Social Attitudes, and the Vitality of Germanisms in Silesian] (with J. Tambor and I. Fekete; Berlin 2002); *Frequenzwörterbuch deutscher Lehnwörter im Schlesischen der Gegenwart. Mit Kommentaren zur Etymologie / Słownik frekwencyjny niemieckich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym lekcie śląskim. Z komentarzami etymologicznymi* [Frequency Dictionary of German Loanwords in Contemporary Silesian: With Etymological Comments] (with J. Tambor and I. Fekete; Oldenburg 2021); *Języki regionalne: zagrożenie czy umocnienie polskiej*

wspólnoty językowej? [Regional Languages: A Threat or a Chance for Strengthening the Polish Language Community?] ("Postscriptum Polonistyczne" 2022, nr 1 [29]).

Od ponad czterech dekad zajmuje się zjawiskami kontaktu językowego, zwłaszcza polsko-niemieckiego oraz wewnątrzsłowiańskiego. Jego badania obejmują fonetykę i fonologię, morfologię fleksyjną, morfoskładnię oraz leksykę. Szczególne miejsce w jego działalności naukowej zajmują zagadnienia zapożyczeń językowych oraz mieszania się języków i dialektów, wraz z ich ujęciem teoretycznym. Pod względem metodologicznym jego prace polegają zarówno na tworzeniu, jak i na analizowaniu obszernych korpusów językowych oraz baz danych. W tych analizach wykorzystywane są metody ilościowe i statystyczno-analityczne. W odniesieniu do języka śląskiego istotne są następujące publikacje: *Das Schlesische und seine Sprecher: Etablierung in der Gesellschaft, Attitüden, Vitalität der Germanismen / Śląski lekt i jego użytkownicy. Rozpowszechnienie, postawy społeczne wobec śląszczyzny, żywotność germanizmów w śląskim lekcie* (z J. Tambor i I. Feketem; Berlin 2002); *Frequenzwörterbuch deutscher Lehnwörter im Schlesischen der Gegenwart. Mit Kommentaren zur Etymologie / Słownik frekwencyjny niemieckich zapożyczeń leksykalnych we współczesnym lekcie śląskim. Z komentarzami etymologicznymi* (z J. Tambor i I. Feketem; Oldenburg 2021); *Języki regionalne: zagrożenie czy umocnienie polskiej wspólnoty językowej?* („Postscriptum Polonistyczne" 2022, nr 1 [29]).

E-mail: gerd.hentschel@uol.de

VICTORIA STEINFELD-LIDZBARSKI – MA, Institute of Slavic Studies, Carl von Ossietzky University of Oldenburg, Deutschland / mgr, Instytut Slawistyki, Uniwersytet Carla von Ossietzky'ego, Oldenburg, Niemcy.

Victoria Steinfeld-Lidzbarski is a research assistant and doctoral candidate at the Institute of Slavic Studies, Carl von Ossietzky University of Oldenburg. After participating in the Institute's lexicographic research projects on loanwords in Silesian and Polish. She is currently working on her doctoral dissertation on variation in the form and distribution of German loanwords in Polish dialects. Her research interests include linguistics, language contact, borrowings, code-mixing, phonology, and lexicography.

Jest asystentką i doktorantką w Instytucie Slawistyki Uniwersytetu Carla von Ossietzky'ego w Oldenburgu. Brała udział w leksykograficznych projektach badawczych realizowanych przez Instytut, poświęconych analizie zapożyczeń w śląszczyźnie i polszczyźnie. Obecnie pracuje nad rozprawą doktorską na temat aspektów zróżnicowania i wariantywności zapożyczeń niemieckich w dialektach polskich na planie wyrażenia. Zainteresowania naukowe: językoznawstwo, kontakty językowe, zapożyczenia i mieszanie kodów, fonologia, leksykografia.

E-mail: victoria.steinfeld-lidzbarski1@uol.de

JAN PATRICK ZELLER – Professor, Institute of Slavic Studies, Carl von Ossietzky University of Oldenburg, Deutschland / prof. dr, Instytut Slawistyki, Uniwersytet Carla von Ossietzky'ego, Oldenburg, Niemcy.

Jan Patrick Zeller conducts research on the Slavic languages spoken in Poland, Belarus, Ukraine, and Russia. His research focuses on the relationship between language and society, as well as between language and cognition. He has a particular interest in language contact, multilingualism, and linguistic variation. His major publications include: *Phonische Variation in der weißrussischen „Trasjanka". Sprachwandel und Sprachwechsel im weißrussisch-russischen Sprachkontakt* [Phonic Variation in the Belarusian "Trasyanka": Language Change and Change of Language in the Belarusian-Russian Language Contact] ("Studia Slavica Oldenburgensia" 2015, Bd. 27); *Attitudes on Languages, Identities and Politics at the Ukrainian Black Sea Coast in 2020/21* ("Russian Linguistics" 2022, vol. 46); *Russian Verbal Aspect and the Activation of Event Knowledge: Processing Typical and Atypical Location Adverbials in Perfective and Imperfective Sentences* (with Ch. Clasmeier; "Language and Cognition" 2025, vol. 17).

Prowadzi badania nad językami słowiańskimi używanymi w Polsce, Białorusi, Ukrainie i Rosji. Jego działalność naukowa koncentruje się na relacjach między językiem a społeczeństwem oraz językiem a procesami poznawczymi. Szczególną uwagę poświęca zagadnieniom kontaktów językowych, wielojęzyczności oraz zróżnicowania językowego. Najważniejsze publikacje: *Phonische Variation in der weißrussischen „Trasjanka". Sprachwandel und Sprachwechsel im weißrussisch-russischen Sprachkontakt* [Zróżnicowanie foniczne w białoruskiej

„trasjance". Zmiana językowa i przełączanie języków w białorusko-rosyjskim kontakcie językowym] („Studia Slavica Oldenburgensia" 2015, Bd. 27); *Attitudes on Languages, Identities and Politics at the Ukrainian Black Sea Coast in 2020/21* [Języki, tożsamości i polityka na ukraińskim wybrzeżu Morza Czarnego w 2020/21] („Russian Linguistics" 2022, vol. 46); *Russian Verbal Aspect and the Activation of Event Knowledge: Processing Typical and Atypical Location Adverbials in Perfective and Imperfective Sentences* [Rosyjski aspekt czasownikowy a aktywizacja wiedzy o zdarzeniach. Przetwarzanie typowych i atypowych okoliczników miejsca w zdaniach dokonanych i niedokonanych] (z Ch. Clasmeier; „Language and Cognition" 2025, vol. 17).

E-mail: jan.patrick.zeller@uol.de

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.15
ISSN 2353-9844

Aldona Skudrzyk
https://orcid.org/0000-0002-5503-5150
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Jacek Warchala
https://orcid.org/0000-0002-9160-9270
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Jeszcze raz, co z tą śląszczyzną? Komunikat

Once Again, What About this Silesian Speech? Initial Report

Abstract: This paper contributes to the discussion on the speech of Upper Silesians from two perspectives: sociolinguistic research on language (as a research methodology) and the contribution of the Katowice School of Sociolinguistics to research on spoken language and regional language varieties. The text is not a scholarly article in the full sense of the term; rather, it considers the situation of Silesian as a regional variety in terms of the community's sense of its distinctiveness and awareness of the need to promote it. We argue that the traditional linguistic approach, which focuses on research into language structure, is insufficient for assessing the status of Silesian and determining whether it should be regarded, strictly speaking, as a language, a language variety, or merely a dialect. To assess this status, the perspective of the identity-forming and identificatory function of language should be adopted, together with the criterion we propose, namely the so-called sentimentalization of discourse.

Keywords: sentimentalization of discourse, regionalism, identity, the identificatory function of language, legitimate language, dialect, sociolinguistics

Abstrakt: Komunikat jest głosem w dyskusji na temat mowy Górnoślązaków z dwóch perspektyw: socjolingwistycznych badań nad językiem (jako metodologii badań) i wkładu Katowickiej Szkoły Socjolingwistyki w badania języka mówionego i języka regionalnego. Tekst nie jest w pełnym tego słowa znaczeniu artykułem naukowym; rozważa sytuację śląszczyzny jako odmiany regionalnej w aspekcie środowiskowego poczucia odrębności tej odmiany i świadomości potrzeb jej promowania. Stawiamy tezę, że tradycyjne stanowisko językoznawcze uwzględniające badania struktury języka nie jest wystarczające do oceny sytuacji śląszczyzny i przynależnego jej statusu jako języka *sensu stricto*, odmiany językowej czy jedynie gwary. Do oceny tego statusu powinno się zastosować perspektywę funkcji tożsamościowo-identyfikacyjnej języka i zaproponowane przez nas kryterium tzw. sentymentalizacji dyskursu.

Słowa kluczowe: sentymentalizacja dyskursu, regionalizm, tożsamość, funkcja identyfikacyjna języka, język prawomocny, gwara, socjolingwistyka

Proponowany tutaj tekst nie jest, co pragniemy wyraźnie podkreślić, w ścisłym rozumieniu artykułem naukowym, nie przedstawia zatem pełnego stanu badań nad językiem mówionym i jego wariantami na Śląsku. Przyjęta natomiast formuła komunikatu, mającego charakter eseju językoznawczego, sprawia, że jest on jedynie przyczynkiem i głosem w dyskusji nad aktualnym statusem śląszczyzny; nie zamierza zatem podejmować problemów statusu języka regionalnego na tle innych odmian, próbuje natomiast stać się głosem w dyskusji szeroko rozumianego środowiska śląskiego – badaczy śląszczyzny, ale też działaczy politycznych i społecznych, którzy wypowiadali się o języku śląskim lub prezentowali na konferencjach dotyczących śląszczyzny (konkretnie języka Górnoślązaków) swój pogląd w tym względzie. Dlatego kontekstem naszych rozważań stają się głosy płynące nie tylko i nie tyle z naukowego środowiska językoznawców śląskich i spoza Śląska; kontekstem są również wypowiedzi Ślązaków oraz głosy o charakterze popularnonaukowym i publicystycznym ukazujące się np. w prasie codziennej.

Co należy zaznaczyć: na czele powstałej nie tak dawno Rady Języka Śląskiego stoi badaczka wywodząca się z Katowickiej Szkoły Socjolingwistyki – Jolanta Tambor. Nasz głos ma więc charakter rozmowy środowiskowej, ma poszerzać przestrzeń argumentów mogących mieć znaczenie w zrozumieniu aspiracji części Górnoślązaków oraz grona – powtórzmy – badaczy językoznawców, aktywistów i polityków działających na rzecz upowszechniania „godki" śląskiej i budowania jej poliwalencyjności[1].

[1] Te aspiracje wciąż nie są brane pod uwagę na forum politycznym i to na najwyższych szczeblach, o czym świadczą decyzje kolejnych prezydentów – Andrzeja Dudy i Karola Nawrockiego, którzy nie bacząc na płynące ze Śląska głosy i argumenty oddolne, zawetowali ustawę sejmową uznającą język śląski za język regionalny (29 maja 2024 roku zawetował ją Andrzej Duda, a 12 lutego 2026 roku uczynił to ponownie Karol Nawrocki).

* * *

W latach 70. ubiegłego wieku w Uniwersytecie Śląskim utworzył się zespół badaczy skupionych wokół Władysława Lubasia, który zapoczątkował nowe naówczas podejście do językoznawstwa, poszerzające badania nad strukturą języka o elementy kontekstu społecznego. Tak ukonstytuowała się Katowicka Szkoła Socjolingwistyczna. Impulsem sprzyjającym rozwojowi socjolingwistyki śląskiej była obserwacja specyfiki językowej Śląska i Zagłębia, nie tylko wykorzystująca osiągnięcia językoznawstwa autonomicznego, lecz także implementująca w obręb językoznawstwa osiągnięcia nowoczesnej socjologii i mikrosocjologii. Śląsk i Zagłębie okazały się terenem (regionem) zadziwiającym ze względu na obecność gwary ludowej w języku oficjalnym, w przestrzeni miejskiej i w kontaktach z ludnością napływową. Z obserwacji żywej mowy zrodziła się koncepcja synchronicznego i socjolingwistycznego opisu języka miejskiego; zaczęto rozwijać badania nad językiem mówionym miast Śląska i Zagłębia, a poprzedziło je wydanie tekstów mówionych z tego terenu (Lubaś, red., 1978, 1980). Badania te można niewątpliwie uznać za przełomowy metodologiczny zwrot, który zmienił podejście i rozumienie, a przede wszystkim sposób analizy języka jako odmiany regionalnej.

W katowickim środowisku socjolingwistycznym podjęto badania językowych zachowań w regionie śląsko-dąbrowskim i ich specyfiki na tle innych regionów, a etniczna i językowa świadomość Ślązaków stała się przedmiotem monograficznego opracowania Jolanty Tambor, które przyniosło bogatą teoretycznie i materiałowo egzemplifikację wskazywanych zagadnień (Tambor, 2006). Narzędzia socjolingwistyczne posłużyły do precyzyjnego opisu stanu języka (mowy) na Górnym Śląsku i jego statusu w świadomości użytkowników, a przede wszystkim roli w budowania ich odrębności jako grupy społecznej. Pozwoliło to także poszerzyć obserwacje, które objęły zagadnienia języka mówionego i potocznego nie tylko w omawianym tu regionie. Z perspektywy czasu można dostrzec, jak kształtowały się kierunki i nurty myślenia o języku mówionym i żywej mowie (Skudrzyk, Warchala, 2013, 2020).

Metoda socjolingwistyczna pozwoliła spojrzeć na badaną sytuację komunikacyjną na Śląsku jako na sytuację dyglosji. Jak przyjmuje się za Charlesem Albertem Fergusonem, relacja dyglosyjna oznacza, że w jednej wspólnocie językowej funkcjonują dwie odmiany językowe o różnym statusie: odmiana wysoka i niska (Ferguson, 1959). W ocenie badaczy śląszczyzny to właśnie okazało się przydatne w opisie współistnienia standardowego języka polskiego (języka ogólnego, prawomocnego) i mowy śląskiej. Dla prowadzonych tu rozważań niezwykle istotne jest, że jednym z owych językowych wariantów jest język w y u c z o n y i n s t y t u c j o n a l n i e, jako język prawomocny, nabywany w trakcie formalnej edukacji i tzw. socjalizacji wtórnej. Poszerzono zatem rozumienie dyglosji nie tylko o wymiar edukacyjny, ale także funkcjonalny, komunikacyjny, najogólniej – społeczny. Instytucjonalne nauczanie oznacza przecież, po pierwsze, inny prestiż tak nabywanego języka (wysoki lub przynajmniej wyższy prestiż społeczny), po drugie – w biografii socjolingwistycznej jednostki jego wtórną pozycję w jej językowym rozwoju. Język wyuczony wprowadza w świat instytucjonalny, oficjalny, pozarodzinny, podczas gdy doświadczenie pierwotnej socjalizacji, kształtującej język bliskości, wiąże się ze sposobem mówienia postrzeganym zwykle jako gorszy, mniej prestiżowy, czasem wręcz stygmatyzujący. Warto podkreślić, że taka ocena wiąże się niewątpliwie z obowiązującym dość powszechnie w Polsce kulturowym wymogiem przełączania kodu. Spośród dwu konkurujących z sobą systemów kulturowych – mówiąc w dużym uproszczeniu: kultury miejskiej i wiejskiej – wyżej cenione społecznie są wartości kultury miejskiej. Zewnętrznym reprezentantem owych systemów kulturowych jest język, dlatego gwara postrzegana była od dawna jako zewnętrzna oznaka niższego statusu społecznego[2].

[2] Słowo *wieśniak* – co pokazuje stosunkowo niedawna antropologiczna analiza wypowiedzi internautów, dokonana przez Annę Woźniak – nadal okazuje się słowem kluczem, dającym wgląd we współczesną kulturę. Osobie tak określanej przypisywane są cechy społecznie i kulturowo nieakceptowane. Wyraz ma wyraźnie negatywne

Dotykamy tutaj problemu relacji między językiem ogólnym, czyli językiem prawomocnym, jak określają go socjologowie tacy jak Pierre Bourdieu czy Basil Bernstein (Bernstein, 1990; Bourdieu, Wacaquant, 2001), a gwarami lub dialektami. Stanowisko, że język prawomocny jest słusznie dominujący, wynika z przekonania, że wszelki awans społeczny zależy od opanowania tego języka jako przepustki do urzędów państwowych i „władzy symbolicznej". W ten sposób tworzy się ugruntowywana w nauce dystynkcja między tymi, którzy opanowali w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej tzw. kod rozwinięty, wyróżniający się złożonością, ogólnością i bogactwem kategorii, oraz zdobyli umiejętność rozumienia i praktycznego stosowania określeń abstrakcyjnych, a tymi, którzy tej umiejętności nie posiedli, a zatem zostali „skazani" na rozumienie świata według kryteriów konkretności i dosłowności. Jest to problem kompetencji językowej, która w życiu społecznym przekłada się na szanse obejmowania stanowisk w urzędach państwowych i politycznych. Tak można pokrótce opisać sytuację, która wytwarza naturalne bariery między językiem ogólnym/prawomocnym a dialektami, których użytkownicy z tej perspektywy zostali pozbawieni możliwości uzyskania awansu społecznego. Tak rozumiany porządek społeczny, w którym awans administracyjny jest w zasadzie jedyną i uogólnioną wartością, której wszyscy podlegamy, wydaje się nazbyt jednostronny, co potwierdzałyby tendencje odwrotne, separatystyczne, widoczne między biegunami: prawomocność vs rodzinność i lokalność. Tendencje te ujawniły się w żywo dziś dyskutowanym – w środowisku nie tylko katowickich socjolingwistów, lecz także działaczy regionalnych

znaczenie, jest wyzwiskiem, obelgą i wcale nie musi się odnosić do rzeczywistego wiejskiego pochodzenia, ale jest oceną postawy, zachowania, poziomu intelektualnego: „Kim jest więc wieśniak, jak go zdefiniować? Jak wynika z mojej analizy materiałów: to inny, obcy, barbarzyńca, istota nierozumna. (…). Pogarda, z jaką jest ukazywany, nie pozostawia wątpliwości, że budzi on, jako swoisty weberowski typ idealny, negatywne emocje. Ucieleśnia wszelkie źle postrzegane postawy. Mamy do czynienia z mechanizmem stereotypizacji" (Woźniak, 2020: 261–262).

i polityków – temacie: czy powstanie język śląski i jaki jest jego status? Bezpośrednią przyczyną dyskusji zarówno naukowych, jak i politycznych stała się ustawa z 2005 roku, która wprowadziła kategorię języka regionalnego[3].

Możemy wskazać dwa stanowiska w tym zakresie: pierwsze, nazwijmy je dla uproszczenia strukturalistycznym (autonomicznym), kładzie nacisk na zagadnienia w gruncie rzeczy formalne (strukturalne): zgodnie z tym podejściem dialekt śląski spełnia formalne warunki bycia językiem tak, jak ustanowiła to tradycja lingwistyczna poszukująca różnic na poszczególnych poziomach struktury językowej. Stanowisko to uwzględnia dialektykę podobieństwa i odrębności strukturalnej w ramach języka narodowego/ogólnego jako kryterium odróżniające język od dialektu czy gwary: „współwystępowanie tych samych zjawisk w gwarach śląskich, małopolskich, mazowieckich, wielkopolskich oraz (częściowo, p. wyżej) w kaszubszczyźnie oraz niewystępowanie ich w sąsiedzkich językach grupy zachodniosłowiańskiej prowadzi do wniosku, że w genetycznej klasyfikacji języków śląskie gwary stanowią dialekt języka polskiego" (Niewiara, 2024: 49), co – dodajmy – przesądza o niemożności potraktowania śląszczyzny jako języka regionalnego. Z kolei drugie stanowisko, nazwijmy je tożsamościowym, skłonne jest traktować samą nazwę gwary czy dialektu jako określenia obraźliwe (deprecjonujące) dla społeczności śląskiej i postuluje, wbrew stanowisku tradycyjnych lingwistów-strukturalistów, potrzebę wprowadzenia i usankcjonowania prawnego języka śląskiego jako regionalnego. Rzecznikiem tego podejścia był swego czasu Władysław Lubaś, a obecnie jego sposób myślenia kontynuuje Jolanta Tambor.

Problemowi mowy śląskiej poświęcone były dwie konferencje zorganizowane w Katowicach: „Śląsko godka – jeszcze gwara czy jednak już język" (2008) oraz „Śląsko godka – już język czy jeszcze gwara" (2018). Już ich tytuły ujawniają istotę sporu wokół języka na Śląsku: czy należy

[3] Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005, nr 17, poz. 141).

rozumieć, że mowa Śląska jest gwarą (zespołem gwar, dialektem, etnolektem), czy już uzyskała ona status języka (regionalnego)? Spór oscyluje między myśleniem politycznym a naukowym. Dyskusja, ważna dla środowiska śląskiego i śląskich polityków, trwa, ale trwają też prace nad standaryzacją mowy śląskiej[4]. Otwiera to coraz szerzej wykorzystywane możliwości w tłumaczeniu na język śląski wielu już dzieł literatury klasycznej, a także możliwości tworzenia przez autorów śląskich oryginalnych tekstów literackich.

Istotne dla proponowanego przez nas spojrzenia na status śląszczyzny wydaje się osadzenie go w coraz intensywniejszych dzisiaj tendencjach regionalistycznych – i to nie jedynie jako problem polityczny, ale nade wszystko społeczno-świadomościowy. Nietrudno zauważyć, że proces kształtowania się samoświadomości lokalnej i regionalnej nasila się niewątpliwie po przełomie roku 1989 i zyskuje nowy impuls wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej. Z jednej strony mamy narastającą demokratyzację życia społecznego w Polsce, z drugiej – zaskakująco silnie wpływający na ożywienie poczucia lokalnej tożsamości proces globalizacji. Świadomość małej ojczyzny oddziałuje na postrzeganie, ocenę oraz rozumienie zjawisk i sytuacji przez pryzmat własnej rzeczywistości. Powrót do korzeni swojskiej kultury, do swojej ojczyzny lokalnej, staje się odpowiedzią na cywilizację globalną, na uniformizację

[4] Aktywność kodyfikacyjna śląszczyzny w początkowej fazie miała charakter spontaniczny; materiałem ilustrującym ten proces były teksty internetowe, pozwalające obserwować wielość konkurencyjnych sposobów zapisu przez osoby niekoniecznie z przygotowaniem językoznawczym. Tę fazę określa pojęcie standaryzacji żywiołowej, zaproponowane w opracowaniu Zbigniewa Grenia (Greń, 2007). W kolejnej fazie kształtowania się normy zapisu wspomnieć trzeba propozycje Jolanty Tambor i kierowanego przez nią zespołu (Tambor, 2009) oraz Henryka Jaroszewicza, który wskazuje na dominację ortografii ślabikŏrzowej wypracowanej we wspomnianym zespole kodyfikacyjnym (Jaroszewicz, 2022). Z katowickim ośrodkiem badań śląskoznawczych pod kierunkiem Jolanty Tambor współpracują socjolingwiści z uniwersytetu w Oldenburgu pod kierunkiem Gerda Hentschela.

życia społecznego. Podkreślanie swojego zakorzenienia w geograficznie określonej kulturze ujawniają nowe mechanizmy kulturowe. Rodzą one inny stosunek do języka – gdyż traktowany jest on nie tylko jako środek komunikacji, lecz także jako istotny znak więzi, tożsamości etnicznej, regionalnej, kulturowej, wreszcie rodzinnej. Świadczą o tym wypowiedzi pisarzy i intelektualistów śląskich, niekoniecznie lingwistów czy socjolingwistów. Oto kilka znamiennych cytatów:

> Ślązacy potrzebują własnego, skodyfikowanego języka, aby lepiej wyrażać siebie, aby móc pokazać prawdziwe oblicze swojej duchowości (Alojzy Lysko; Tambor, 2008: 95).

> Ślonsk je mojom religiom, mojom krwiom, kronży wy mie (Kadłubek, 2008: 30).

> Tumaczyniōm mogōm nōm pokozać, że i my mogymy godać ô tym wszyjskim, co dlo nōs ważne, ô naszym bōlu, starościach, strachu, ô naszych nadziejach, miyłości i śnikach. Ku tymu niy jyno godać, ale i godać piyknie (Mirosław Syniawa; Pachelska, 2024).

> Język śląski jest tak chropowaty, a przecież tyle słodyczy w nim. Jeśli się rozwinie, wtedy może zbudujemy jakiś lepszy dom myślenia i oddychania (Kadłubek, 2007: 33).

> Ale jak się już je Ślonzokym, to czy idzie być kim innym? Bycie Ślonzokym to je stan duszy, a niy żodne obywatelstwo (Kadłubek, 2008: 32).

> Pozostało mu „pisanie po polsku, w jynzyku nojmyni obcym z obcych jynzykow". Ale obcy pozostaje obcym, a tutaj stawką jest mówienie własnym głosem, tak jak w domu, z rodziną, przyjaciółmi, z Bogiem (Kadłubek, 2008: 13).

Czy zatem stanowisko lingwistów i socjolingwistów w kwestii statusu języka śląskiego i unormowania jego statusu może być rozstrzygające? Jak pisała Jolanta Tambor: „Nie można – dysponując jedynie narzędziami językoznawczymi – stwierdzić dziś jednoznacznie, czy etnolekt, tzn. mowa pewnej grupy ludzi, jest dialektem czy językiem" (Tambor, 2008: 116). Jeszcze inaczej rzecz ujmując: czy mowa Ślązaków posiada jedynie status socjolektu, języka rodzinnego używanego w kontaktach lokalnych, rodzinno-sąsiedzkich? Czy to może być dziś brane pod uwagę jako jedynie słuszne?

Ale fakty zaczynają wyprzedzać uogólnienia teoretyczne: proces ugruntowywania się śląszczyzny jako języka regionalnego lub po prostu języka powinien uwzględnić akceptację dla regionalnej tradycji Ślązaków i nie musi być to proces widziany tylko w kontekście możliwości funkcjonowania w dyskursie ogólnym czy przez pryzmat politycznych uwarunkowań bądź administracyjnej konieczności przełamywania ograniczeń w awansie społecznym. Język Ślązaków (mowę śląską, śląską godkę) trzeba zaakceptować jako nawrót do tradycji przez coś, co określamy mianem s e n t y m e n t a l i z a c j i uczestnictwa w dyskursie obok dyskursu ogólnego; świadomy nawrót do korzeni prowincjonalizmu pozytywnie rozumianego jako i m p e r a t y w t o ż s a m o ś c i. Widzimy to w poszukiwaniu przez Ślązaków możliwości zaistnienia w przestrzeni publicznej dzięki przeskoczeniu na inny rejestr językowy, np. rejestr literacki, czyli wykorzystanie możliwości estetycznych i autotelicznych języka regionalnego. Język stanowi tu „w większym stopniu instrument wpływu i oddziaływania, działający zgodnie z zasadami mechaniki układów sił, aniżeli racjonalne medium komunikowania i porozumienia (…)" (Michalik, 2014: 16).

Postulujemy zatem, także jako lingwiści, aby nie traktować kryterium strukturalności jako wyłącznie słusznego w ocenie ontologicznego statusu śląszczyzny (czyli odrębności na poszczególnych poziomach języka). Rezygnujemy też z pozajęzykowego kryterium awansu społecznego jako jedynie istotnego dla tego statusu (pozostawanie poza językiem dominującym/ogólnym jako czynnik blokujący awans społeczny) na rzecz

kryterium tożsamości i sentymentalizacji mowy jako wyrazu potrzeby odrębności i suwerenności regionalnej. Pytaniom „kim jestem?" (Ślązakiem – i mówię po śląsku) czy „skąd jestem?" (jestem stąd, ze Śląska) towarzyszy pytanie inne, istotniejsze i głębsze: „jaki jestem?". To, „jaki jestem", wypełnia dziś literatura w języku śląskim – brakujące do niedawna ogniwo statusowe języka śląskiego:

> Piszę od czasów, kiedy byłem nastolatkiem. Pisałem po polsku, rzecz jasna. Zawsze mi się wydawało, że otwieram usta i odzywa się nie mój głos. Takie miałem wrażenie, czytając teksty, które żech pisoł. Dopiero jak żech zacznōł pisać po ślōnsku, usłyszoł żech w tych tekstach mōj głos[5].

Literatura

Bernstein B., 1990, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Bourdieu P., Wacaquant L., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa PWN, Warszawa.

Ferguson Ch.A., 1959, *Diglossia*, „Word", vol. 15, s. 325–340.

Greń Z., 2007, *Po śląsku w Internecie. Problemy standaryzacji żywiołowej*, w: *Z polskich studiów slawistycznych*, seria XI, *Językoznawstwo*, red. Z. Rudnik-Karwatowa, Komitet Słowianoznawstwa PAN, Warszawa, s. 61–68.

Jaroszewicz H., 2022, *Śląska ortografia ślabikŏrzowa – status, forma, funkcjonowanie*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza", t. 29, nr 2, s. 107–117.

Kadłubek Z., 2007, *Gołębie a Zagłębie*, „Śląsk", nr 1, s. 32–34.

Kadłubek Z., 2008, *Listy z Rzymu*, Księgarnia św. Jacka, Katowice.

Lubaś W., red., 1978, *Teksty języka mówionego mieszkańców miast Górnego Śląska i Zagłębia*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

[5] Z wypowiedzi Mirosława Syniawy, pisarza, tłumacza i publicysty, na spotkaniu autorskim (Tudzierz, 2023).

Lubaś W., red., 1980, *Teksty języka mówionego mieszkańców miast Górnego Śląska i Zagłębia*, t. 2, cz. I i II, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Michalik S., 2014, *Przemoc i mowa w nowoczesnej myśli społecznej. Przyczynek do pojęcia negatywności politycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Niewiara A., 2024, *Słuchajmy językoznawców*, „Do Rzeczy", nr 21, s. 46.

Pachelska K., 2024, *10 najważniejszych osób dla godki. To im zawdzięczamy renesans języka śląskiego. To oni nie odpuszczają*, „Ślązag", 10.03.2024, https://www.slazag.pl/10-najwazniejszych-osob-dla-godki-to-im-zawdzieczamy-renesans-jezyka-slaskiego-to-oni-nie-odpuszczaja [dostęp: 28.10.2026].

Skudrzyk A., Urban K., 2010, *Małe ojczyzny. Świadomość językowo-kulturowa społeczności lokalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Skudrzyk A., Warchala J., 2013, *Język potoczny – dyskurs potoczny*, w: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk, Universitas, Kraków, s. 35–59.

Skudrzyk A., Warchala J., 2020, *Katowicka szkoła socjolingwistyki. Od mikroobserwacji do ujęć dyskursywno-komunikacyjnych*, „Socjolingwistyka" nr 34, s. 23–41.

Tambor J., 2006, *Mowa Górnoślązaków oraz ich świadomość językowa i etniczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Tambor J., 2008, *Etnolekt śląski jako język regionalny. Uzasadnienie stanowiska*, w: *Śląsko godka. Materiały z konferencji „Śląsko godka – jeszcze gwara czy już język"*, red. J. Tambor, Wydawnictwo Gnome, Katowice, s. 116–119.

Tambor J., 2009, *Propozycje kodyfikacji ortograficznej śląszczyzny*, „Socjolingwistyka", nr 22, s. 83–92.

Tudzierz Ł., 2023, *Słowem przez świat. „Mappa Mundi" – nowy tomik Mirosława Syniawy w języku śląskim*, Tuudi.net, 17.11.2023, https://tuudi.net/slowem-przez-swiat-mappa-mundi-nowy-tomik-miroslawa-syniawy-w-jezyku-slaskim/ [dostęp: 10.09.2026].

Warchala J., Skudrzyk A., 2010, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Woźniak A., 2020, *Co to znaczy być dzisiaj wieśniakiem? Antropologiczna analiza treści wypowiedzi internautów*, „Journal of Urban Ethnology", no. 18/2020, s. 239–266.

ALDONA SKUDRZYK – Professor Emerita, Institute of Linguistics, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Her research focuses on the sociolinguistic, pragmatic, and stylistic dimensions of variation in contemporary Polish. Her recent work explores literacy-based modes of thinking, the influence of new media on the language of the younger generation, and questions of region and regionality. She is also engaged in both theoretical and practical aspects of teaching Polish as a foreign language and has co-authored coursebooks for non-native learners. She teaches on postgraduate programmes for teachers of Polish as a foreign language, both in Poland and abroad. Selected publications: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym* [The Twilight of Written Culture? On Synesthesia and Functional Illiteracy] (Katowice 2005); *Kultura piśmienności młodego pokolenia* [The Literacy Culture of the Young Generation] (with J. Warchala; Katowice 2010); *Małe ojczyzny. Świadomość językowo-kulturowa społeczności lokalnych* [Little Homelands: The Linguistic and Cultural Awareness of Local Communities] (with K. Urban; Katowice 2010); *Katowicka szkoła socjolingwistyki. Od mikroobserwacji do ujęć dyskursywno-komunikacyjnych* [The Katowice School of Sociolinguistics: From Micro-Observations to Discourse and Communication Approaches] (with J. Warchala; "Socjolingwistyka" 2020, vol. 34).

Jej zainteresowania naukowe dotyczą socjolingwistycznych, pragmatycznych i stylistycznych aspektów zróżnicowania współczesnej polszczyzny, najnowsze – piśmiennego stylu myślenia, wpływu nowych mediów na język młodego pokolenia oraz regionu i regionalności. Zajmuje się również teoretycznie i praktycznie glottodydaktyką (współautorka skryptów dla cudzoziemców). Wykłada na studiach podyplomowych dla nauczycieli języka polskiego jako obcego w edycjach zarówno polskich, jak i zagranicznych. Wybrane publikacje: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym* (Katowice 2005); *Kultura piśmienności młodego pokolenia* (z J. Warchalą; Katowice 2010); *Małe ojczyzny. Świadomość językowo-kulturowa społeczności lokalnych* (z K. Urban; Katowice 2010); *Katowicka szkoła socjolingwistyki. Od mikroobserwacji do ujęć dyskursywno-komunikacyjnych* (z J. Warchalą; „Socjolingwistyka" 2020, t. 34).

E-mail: aldona.skudrzyk@us.edu.pl

JACEK WARCHALA – Professor, Institute of Linguistics, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

His research interests include social communication, persuasion and rhetoric, sociolinguistics, text theory, the theory and practice of advertising, propaganda theory, political systems and language policy. He is the author of the books *Dialog potoczny a tekst* [Colloquial Dialogue and Text] (Katowice 1991); *Kategoria potoczności w języku* [The Category of Colloquiality in Language] (Katowice 2003); *Kultura piśmienności młodego pokolenia* [The Literacy Culture of the Young Generation] (with A. Skudrzyk; Katowice 2010); *Literacy of the Young Generation in a Diglossic Environment* (with A. Skudrzyk; Katowice 2012); and *Formy perswazji* [Forms of Persuasion]. He has collaborated with numerous advertising agencies and serves as a court-appointed expert in forensic linguistics.

Zainteresowania: komunikacja społeczna, perswazja i retoryka, socjolingwistyka, teoria tekstu, teoria i praktyka reklamy, teoria propagandy, systemy polityczne i polityka językowa. Autor książek: *Dialog potoczny a tekst* (Katowice 1991); *Kategoria potoczności w języku* (Katowice 2003); *Kultura piśmienności młodego pokolenia* (z A. Skudrzyk; Katowice 2010); *Literacy of the Young Generation in a Diglossic Environment* (z A. Skudrzyk; Katowice 2012); *Formy perswazji* (Katowice 2019). Współpracownik wielu agencji reklamowych; biegły sądowy w zakresie językoznawstwa kryminalistycznego.

E-mail: jacek.warchala@us.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.10
ISSN 2353-9844

Bernadeta Niesporek-Szamburska
https://orcid.org/0000-0001-9935-6733
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Śląska czarownica i jej obrazowanie w kulturze, historii i języku

The Silesian Witch and Her Representation in Culture, History, and Language

Abstract: The author attempts to construct a linguistic representation of one of the figures belonging to the realm of Silesian monsters and supernatural beings – the *witch* (referred to as a *heksa* in the Silesian ethnolect) – who has not yet been precisely described. Following the methodology of the linguistic worldview, she examines issues related to the ways in which this figure is defined. Based on traditional folk texts (tales, magic tales, and legends) from contemporary collections, as well as literary sources, popular science texts, and even online commentary, the author extracts and analyzes the names used for the figure (*czarownica*, *heksa*, and, less frequently, *wiedźma* and *baba-jaga/jędza*). She also describes other facets, such as the witch's impact on her surroundings, her appearance and age (where specified), and the stereotypes associated with her name in the language. Finally, the author highlights contemporary modifications to the stereotypes of the *czarownica/heksa*. The analytical section, comprising linguistic, etymological, and semantic analysis, is preceded by a discussion of the figure's cultural prototypes and the historical context of witches in Silesia. The article concludes with brief observations regarding the contemporary, amalgamated nature of the concepts *czarownica/heksa* (along with *wiedźma*, *baba-jaga*, and *jędza*) and the redefined meaning of the associated stereotype.

Keywords: linguistic worldview, witch, *heksa*, Silesian ethnolect, stereotype, Silesian demonology

Abstrakt: W niniejszym artykule autorka podejmuje próbę językowego zobrazowania przedstawicielki śląskich potworów i straszków – *czarownicy* (w śląskim etnolekcie – *heksy*), która do tej pory nie została precyzyjnie opisana. Zgodnie z metodologią językowego obrazu świata bierze pod uwagę zagadnienia związane ze sposobami określania tej postaci. Na podstawie tradycyjnych tekstów ludowych (podań, bajek magicznych i legend), zebranych we współczesnych zbiorach, a także źródeł literackich i tekstów popularnonaukowych, a nawet publicystyki umieszczanej na platformach internetowych autorka ekscerpuje i poddaje analizie nazwy postaci (*czarownica*, *heksa*, rzadko – *wiedźma* i *baba-jaga/jędza*). Opisuje też inne fasety: rodzaje oddziaływań czarownicy na otoczenie, takie jak jej wygląd i wiek (jeśli były określone), również funkcjonujące w języku stereotypy nawiązujące do jej nazwy. Na koniec zostały wskazane współczesne modyfikacje stereotypów *czarownicy/heksy*. Do części analitycznej (analizy językowej – etymologicznej i semantycznej) wprowadza część poświęcona opisowi prototypów kulturowych postaci, a także wątkom historycznym związanym z losami czarownicy na Śląsku. Całość kończą krótkie wnioski dotyczące współczesnej, amalgametycznej treści pojęć *czarownica/heksa* (*wiedźma*, *baba-jaga*, *jędza*) oraz zredefiniowanego sensu jej stereotypu.

Słowa kluczowe: językowy obraz świata, czarownica, heksa, etnolekt śląski, stereotyp, demonologia śląska

Śląska ziemia obfituje w potwory i zjawy. Wśród nich jest czarownica – według wierzeń półdemoniczna osoba o ponadludzkich właściwościach. Można ją scharakteryzować jako kobietę niepokorną, która nie pasowała do wyznaczanych jej tradycją roli i miejsca. Nie wpisywała się w ustalone schematy ani u boku męskiego opiekuna – ojca lub męża – ani w formule zakonnej. Samodzielna, zwykle żyjąca na uboczu, inna – niedostosowana, a w konsekwencji wykluczana.

Czarownice od wieków były obecne w wielu różnych kulturach świata – od Asyrii i Babilonii, przez wioski średniowiecznej Europy, po dzisiejsze plemiona środkowej i południowej Afryki (Banek, Drabina, Hoffmann, red., 1992) – jako postaci, które dążą do ujarzmienia sił natury i celowego kierowania ich potencjałem. Czarownica często funkcjonowała w tych społecznościach jako Stara Kobieta[1], która „wie"; przez tysiące lat wtopiona w cały kompleks wierzeń odgrywała ambiwalentną, choć raczej pozytywną rolę w religii wiązanej z ziemią, cyklami w przyrodzie, z naturą. Dopiero chrześcijaństwo – również na Śląsku – zmieniło symbolikę i ocenę tej postaci (Szyjewski, 2001). Praktyki magiczne pełniły bowiem ważną funkcję w kulturze wszystkich ludów przedchrześcijańskiego świata. Ślady takich praktyk polscy folkloryści odnajdują w wierze w kobiecego demona o nazwie „*bogina*, *boginka*", demon „tu i ówdzie nazywany *wieszczycą* (który to wyraz pierwotnie również czarownicę oznaczał)" (Moszyński, 1934: 714)[2].

[1] Określenie z Bachofena koncepcji matriarchatu i postaci czarownicy czerpiącej z: potrójnej Wielkiej Bogini anatolijskiej o cechach lunarnych i zmiennej postaci, egipskiej Heket, starohetyckiej ziemskiej Staruchy (praktykującej z magią, wróżbiarstwem i leczeniem) i bogini Kamprusepy (kobiety i bogini czarów); Hekate, Demeter i Kory z mitów greckich – ich działań i przedmiotów magicznych (Szymkiewicz, 2010).

[2] Magię w działaniu z dorobku kultur i wierzeń greckich, egipskich i bliskowschodnich pokazują np. *Papyri Graecae Magicae* (PGM – Greckie Papirusy Magiczne) – olbrzymi korpus tekstów (II wiek p.n.e. – V wiek n.e.) odnaleziony w Egipcie, pisany w języku greckim (*koine*). Zawiera gotowe receptury, zaklęcia miłosne, egzorcyzmy i imiona demonów (Wąsik, 2021: 31–56).

Kim była i kim jest na Śląsku postać, która mimo negatywnych konotacji zakorzeniła się w kulturze jako stały m i t o l o g e m[3] (Kerényi, 1993)? Pozostała jako nieodłączny komponent bajki magicznej i ludowego podania, a do dziś funkcjonuje w etnolekcie w stereotypowym określeniu kobiety (*heksa* – wiedźma, jędza) i potocznej nazwie lumbago (*heksenszus*).

Obrazowanie śląskiej czarownicy w kulturze i historii

Na Śląsku – jak i na ziemiach polskich – wizerunek czarownicy kształtował się na podstawie różnych wzorców (Baranowski, 1965: 97), tworząc swego rodzaju amalgamat. Prototypem było najpewniej pochodzące z czasów wczesnej słowiańszczyzny miejscowe wyobrażenie wróżki-znachorki bądź wiedźmy – budzących lęk, ale też poważanych, przekazujących swą niezwykłą wiedzę następnym pokoleniom, albo wyobrażenie postaci wiejskich akuszerek, oferujących różnorakie usługi medyczne i położnicze, czy bab zielarek, znających lecznicze właściwości ziół (Gadacz, Milerski, red. 2001, t. 1: 93; Wrzesiński, 2006: 8), w śląskiej godce nazywanych też *mądrzycami* lub *mandrzycami* (Podgórscy, 2020: 248). Już wówczas wierzono w ich związki z siłami nadprzyrodzonymi i posługiwanie się przez nie magią[4]. W ich działaniach widać

[3] Mitologem – według wybitnego węgierskiego mitografa Karla Kerényiego – to fundamentalny, niezbywalny i żywy element sensu mitologicznego. Stanowi on pierwotną, strukturalną jednostkę mitu – samoistny wzorzec wyobrażeniowy oraz sens, który organizuje ludzkie doświadczenie, psychikę i kulturę. Przetrwałe mitologemy wędrują przez epoki, stanowiąc fundament dla literatury, baśni, a nawet współczesnych archetypów (Niesporek-Szamburska, 2013).

[4] Ze stanowiska wierzeń ludowych znachorka-wróżbiarka znała nie tylko magię szkodliwą, czarną (np. sprowadzanie chorób i śmierci na ludzi i bydło), lecz także magię białą, pomocną w życiu i ważną dla społeczeństw rolniczych (Bogucka, 2006: 168).

też nawiązania do wierzeń bliskich ziemi i naturze. Niemniej były to kobiety z krwi i kości, które udzielały pomocy bądź odwracały swe czary, za co mogły pobierać gratyfikacje. Ich wizerunek wiązał się zwykle ze starą kobietą, mieszkającą na uboczu w chacie pełnej ziół, wyposażonej w kociołek, wywary i mikstury.

Równolegle innym wzorcem mogła być dla czarownicy postać baby-jagi lub jędzy, a na Śląsku heksy. Pierwsza – pierwotnie ważna wśród słowiańskich demonów – przetrwała w formach folkloru jako stara, niedowidząca, odrażająca, znająca czary istota, mieszkająca gdzieś w głębi lasu w chacie na kurzej stopie (w polskim folklorze – w chacie z piernika lub w podziemnej jamie), wraz z towarzyszącymi jej często czarnym kotem lub wilkiem, krukiem, sową czy wężem (Strzelczyk, 2007: 47). Choć wywodziła się prawdopodobnie od opiekuńczego bóstwa sił leśnych, porywała błąkających się po lesie ludzi, zwłaszcza dzieci, mordowała ich i zjadała, na końcu jednak ginęła w piecu lub dusiła się przygnieciona własnymi piersiami (Szyjewski, 2003: 181). Rysy podobne do tego demona – boginki, jędzy i jagi uosabiającej także ból, chorobę i nieszczęście – można odnaleźć właśnie u śląskiej heksy, we wczesnym wizerunku postaci o proweniencji leśnej, ulokowanej na granicy dwóch światów.

Cechy tych dwóch prototypów: (1) kobiety – wróżki-znachorki i baby zielarki oraz (2) demona – baby-jagi lub jędzy/heksy zaczęły się krzyżować. Literackim przykładem takiej amalgamacji jest śląska czarownica Czarna, wykreowana przez Karola Miarkę na jedną z postaci *Górki Klemensowej*[5]. To jednocześnie i wiedźma, która leczy, zna się na dolegliwościach ciała, „nieprzepłacona (…) lekarka", która „oglądała i macała ranę Borzaka, a potem wymyła ranę wodą, namazała maścią z drugiego naczynia, urwała listek z dziwnej rośliny, która rosła nad jamą i przyłożyła na ranę" (Miarka, 1924: 62), i pogański demon pożerający dzieci,

[5] Miejsca i postaci z powieści Karola Miarki nawiązują do historii wprowadzania chrześcijaństwa w okolicach Klimontowa, Lędzin czy Czarnej Studni w Murckach (zob. Złoty, 2008).

baba-jaga, jędza mieszkająca w „podziemnej jamie" z wężem jako chowańcem[6]:

> Była to kobieta stara. Włosy jej już na pół siwe spadały na ramiona i plecy. Oprócz czerwonej sukni, która od biódr do ziemi sięgała, nie miała nic na sobie prócz sznurka na szyi, na którym były nawleczone zęby, tak ludzkie jak i zwierzęce, a nawet były tam małe kosteczki, które pochodziły z palców małych dziatek. Twarz jej była nadzwyczaj szpetna, nawet okropna. Jedno tylko posiadała oko, ale co za oko! Na wszystkie strony błyskała tem okiem, tak że wciąż było w ruchu. Nos miała długi, tak krzywy, że nieomal brody sięgał. Do tego była okropnie chudą, tak, że jej wszystkie kości można było policzyć. Palce nadzwyczaj długie, kościste, opatrzone były bardzo długimi paznokciami, a raczej pazurami. Kobieta ta zwała się Czarną, a naokół słynęła ze sztuk czarodziejskich (Miarka, 1924: 60–61).

Przyszedł jednak czas, gdy „ludzi »wiedzących«, »wieszczących« i »znających« w rozumieniu znachorów, wróżów i czarowników" (Moszyński, 1934: 90), głównie płci żeńskiej, również półdemoniczne jagi i heksy z kręgu wierzeń ludowych, włączono w ramy interpretacyjne wyznaczone przez dyskurs o czarach, reprezentowany m.in. przez *Młot na czarownice* (Kopaliński, 2003: 178)[7]. Gdy jako wspólniczki czarta straciły

[6] Nazwy: *baba-jaga*, *jęga/jędza*, z rzadka stosowane w śląskim kontekście dla określenia *czarownicy*, przy czym bliskość obu postaci ze złymi mocami dopuszcza ich synonimiczne użycie. Jędza to jedyna spośród licznych boginek mitologii słowiańskiej z zachowaną w języku pierwotną nazwą, „oznaczającą niegdyś żeńskiego demona nasyłającego kolkę, kłucie, ból, chorobę" (Kopaliński, 2003: 484), potwierdzoną przez prasłowiański odpowiednik 'niemocy, choroby' z wtórną personifikacją (Boryś, 2005: 215).

[7] *Malleus maleficarum* – podręcznik inkwizytorski z 1486 roku autorstwa Heinricha Kramera, reakcja na ogłoszoną w 1484 roku przez papieża Innocentego VIII bullę *Summis desiderantes* (Łuczak, 1993: 11), powołującą się na słowa Biblii: „Nie pozwolisz żyć czarownicy". W majestacie prawa zezwolono wtedy na karanie śmiercią czarownic i czarowników (Baschwitz, 1999: 45; Kopaliński, 2003: 196).

resztę pozytywnych cech i z wróżek, lekarek, mądrzyń oraz wieszczek stały się postaciami latającymi na miotłach i służącymi diabłu, zaczęto je określać już tylko mianem *czarownicy* lub *heksy* (Szołtysek, 2014). Wzorzec ten na kontynencie propagowali teolodzy kościelni, a także władze terytorialne i rady miejskie, ze szczególnym udziałem inkwizytorów i autorów traktatów demonologicznych (Wijaczka, 2016)[8], gdy pozostałości dawnych wierzeń stanowiły dla nowego wyznania „wielkie niebezpieczeństwo". Wzorcowi sprzyjała też ogólna sytuacja kryzysowa, kiedy to zdecydowana większość społeczeństwa odczuwała silne zagrożenie życia, zdrowia oraz stanu posiadania (Wrzesiński, 2006: 12).

Początkowo postać czarownicy na miotle, wywodząca się z dawnych wierzeń ludowych o nocnych lotach duchów, budziła raczej drwinę lub umiarkowany niepokój. Dopiero powiązanie tych wyobrażeń z koncepcją spisku satanistycznego i wiarą, że czarownice tworzą zorganizowaną sektę dążącą do zniszczenia chrześcijaństwa, zmieniło tę postać w śmiertelne zagrożenie publiczne. Stopniowo wiara w istnienie związków z siłami nieczystymi przerodziła się w obsesję, która od późnego średniowiecza aż po wiek oświecenia przyczyniła się do śmierci tysięcy niewinnych kobiet (Baschwitz, 1999). Procesy czarownic prowadzone przez władze państw i Kościoła stały się swego rodzaju codziennością. Demonizowano różnorodne rytuały kobiece: pomaganie w chorobie i nieszczęściu, pomoc w odzyskiwaniu dóbr czy domniemane wyrządzanie szkody. Stare wierzenia utożsamiano ze światem diabła, a ludzi parających się takimi praktykami – z poduszczeniem diabelskim, bałwochwalstwem, pogaństwem i przesądem.

[8] Transformację dawnych uzdrowicielek i kobiet zielarek we „wspólniczki szatana" kształtowali: Kościół katolicki i trybunały inkwizycyjne, które zinstytucjonalizowały pojęcie paktu z diabłem; władze świeckie i sądy miejskie, które przejęły teologiczny model i masowo prowadziły procesy o czary; uczeni i prawnicy XV wieku, którzy w swych dziełach nadali jednolity, demoniczny rys tradycyjnym wierzeniom ludowym. Na Śląsku oskarżenia o czary często maskowały twarde konflikty majątkowe, polityczne oraz próby przejęcia ziemi (Wijaczka, 2009).

Na terenie Śląska odbyły się 444 procesy[9]. Prześladowania czarownic objęły przede wszystkim obszar dolnośląski, a prym w rozprawianiu się z nimi wiodło księstwo nyskie. Stosy płonęły w Nysie, Kolsku, Głubczycach, Głuchołazach, Zielonej Górze i we Wrocławiu. Na Górnym Śląsku w stawianiu stosów górował Racibórz, niechlubnie zapisały się także Gliwice czy Bytom oraz księstwo cieszyńskie (Wijaczka, 2016; Gudra, 2025). Pierwszy proces odbył się w Nysie już w drugiej połowie XIII wieku – jeszcze przed szaleństwem rozpętanym przez inkwizytorskie podejrzenia: ówczesny książę śląski Henryk Probus nakazał spalić skazaną na stosie ustawionym poza murami miasta. Na wielką skalę polowania nasiliły się w XVII wieku, osiągając rozmiary tak olbrzymie jak na zachodzie Europy.

Zdecydowaną większość osób oskarżonych o czary stanowiły kobiety – w tym zakresie statystyki śląskie równały do ogólnoeuropejskich. Uznawano je bowiem za szczególnie predystynowane do popadania w grzech czarostwa przez ułomną – jak twierdzono – naturę. W powszechnej świadomości czarownice rzucały uroki, sprowadzały zarazy, klęski nieurodzaju i gradobicia, a nade wszystko miały kontakt z diabłem i uczestniczyły w szatańskich biesiadach. Wyobrażano sobie ich zloty, sabaty – ciemną nocą na gołych szczytach wzgórz – na Śląsku na Ślęży i Łysej Górze (czeska Lysa Hora w Beskidzie Morawsko-Śląskim)[10].

W XIX wieku wizerunek czarownicy/heksy złagodniał: była to dalej postać korzystająca z pomocy złych duchów i zajmująca się czarami – szkodziła, ale i pomagała, nie była już także wspólniczką szatana i budziła mniej lęku. Stała się za to obiektem badań etnografów, a nieco później – postacią fantastyczną: odnajdujemy ją w zbieranych na Śląsku

[9] Z konsekwencją: 593 wyroków śmierci na stosie, 264 oskarżonych – zmarłych w czasie procesu, 111 ukaranych inaczej, np. przez wypędzenie (Gudra, 2025).

[10] Za związaną z legendą śląskich czarownic uznaje się też Skałę Czarownic w Beskidzie Małym – jako punkt graniczny między światem znanym a tym, którego nie należy prowokować.

od XIX wieku wątkach baśniowych i wierzeniowych[11] lub jako bohaterkę określonych gatunków literatury i sztuk plastycznych, a nawet filmu.

Co z tak uformowanego w kulturze i historii wizerunku czarownicy – o bogatej treści, „swoist[ego] konglomer[atu] różnych wątków" (Pełka, 1987: 41) – przetrwało w śląskim mitologemie? Czy jest coś, co go wyróżnia? Wypada sprawdzić, jakie ślady odcisnęło wyobrażenie czarownicy czy heksy w języku i tekstach, a także jakie znaczenie niosą współcześnie jego nazwy (także regionalne) w niebadanej do tej pory perspektywie[12].

Obrazowanie śląskiej czarownicy w języku i tekstach

Przyjrzyjmy się szkicowi postaci zarysowanemu przez Dorotę Simonides na podstawie podań wierzeniowych zebranych na Górnym Śląsku. Badaczka folkloru wymienia jako charakterystyczne: wyprawy na sabat i działania czarownic: zbieranie pożytku z pól, magiczne zabiegi (odbieranie krowom mleka) i rzucanie czarów, złych uroków czy postrzałów, a ponadto pisze:

[11] Spisywali je w kolejnych latach (do współczesności): Józef Lompa, Lucjan Malinowski, Stanisław Bąk, Józef Ligęza, Dorota Simonides, Karol Daniel Kadłubiec, Dionizjusz Czubala (za: Czubala, Czubalina, Wilkoń, oprac., 1987).

[12] Analizie pod kątem obrazowania – zgodnie z metodologią językowego obrazu świata (Bartmiński, 2006: 13) – poddano wybór śląskich podań, bajek i legend ludowych wydanych współcześnie (Simonides, 1984, 2025; Czubala, Czubalina, Wilkoń, oprac., 1987; Cipcer, 2006; Podgórscy, 2020) oraz teksty literackie oparte na śląskim folklorze (Szołtysek, 2006; Cichoń, 2023; Lysko, 2025). Fasety definicji *czarownicy/heksy*, odtwarzane ze słownictwa i motywów wskazanego materiału, odzwierciedlają cechy pojęć, jednak nie są rozbijane na odrębne, sztywne kategorie analityczne. Wynika to z faktu, że opisy w tradycyjnych gatunkach bywają bardzo oszczędne i skrótowe.

> (…) kilka słów o samej czarownicy. Ma to być stara, brzydka kobieta z naroślą na czole. Chowa ją pod chustką, którą zsuwa głęboko na czoło także i dlatego, aby nie widziano jej złych oczu. Ludność wioski nie wie na ogół, kto jest czarownicą, toteż istnieje sporo środków rozpoznawczych. Do najbardziej popularnych należy: miotła, monstrancja, deska z trumny[13] (Simonides, 1984: 98).

W szkicu postaci można wyodrębnić fasety, które charakteryzują śląską czarownicę: to przede wszystkim – nazwa i działania. Poza nimi duże znaczenie mają wygląd zewnętrzny i zaawansowany wiek. Podkreśla się brzydotę czarownicy, „uroczne" oczy, a także wymienia się przedmioty służące jej rozpoznaniu. Do kompletu brakuje opisu siedziby (są jedynie wyprawy na sabat) i atrybutów. Spróbujmy spojrzeć pod tym kątem na czarownicę Ślązaczkę.

Co do nazwy – za zebranymi tekstami – Simonides przywołuje nienacechowaną regionalnie *czarownicę*, choć jak wskazują autorzy *Mitologii śląskiej, czyli przywiarków ślónskich*, postać ta w etnolekcie określana jest jako *heksa*. W dwujęzycznych: „demonologii" Cichonia (2023) i felietonie Szołtyska (2014), jak też na portalach poświęconych śląskiej kulturze czarownica nazywana jest rozmaicie: *czarownicą*, *heksą*, *wiedźmą*, *babą-jagą*, a nawet *wróżką*. Jednak w baśniach czy podaniach wierzeniowych, także w części ćwiczeniowej publikacji *Śląskie straszki* (Gęsina, 2025: 139–157) zdecydowanie dominuje *czarownica/carownica* – nazwa ponadregionalna, ale dobrze „oswojona", również w tekstach zapisanych w śląszczyźnie. Warto więc rozpocząć analizę sensów tkwiących za słowami od rozpoznania ich semantycznej treści.

Źródłosłowu *czarownicy* należy szukać w polszczyźnie – dość wcześnie, bo już w XIV wieku, został poświadczony czasownik *czarować* – ‘czynić czary, odprawiać praktyki magiczne', ‘zachwycać, pociągać, nęcić,

[13] Służących „rozpoznaniu" czarownicy, np. nie przekroczy miotły położonej w poprzek drzwi – musi ją podnieść; można rozpoznać czarownicę, patrząc przez monstrancję lub przez dziurę po sęku w desce z trumny (Łysiak, 1993).

wabić', w dialektach rozumiany jako: 'szkodzić, krzywdzić, psuć, rzucać urok'[14]. Od czasownika pochodzą *czarownik* i *czarownica* (Boryś, 2005: 91). Źródło słowa nie niosło ze sobą konotacji wartościującej, a już na pewno wartościowania pejoratywnego, jednak sens odczytywany w dialektach ma ujemny wydźwięk[15].

Za znakiem *czarownica*, podążając za definicjami z polszczyzny, można też wyróżnić dwa komponenty semantyczne, pochodzące z przypomnianych prototypów postaci:

- pierwszy, wartościowany bardziej neutralnie – związany ze znaczeniem czynnościowym: 'czyniąca czary', 'mająca moc rzucania uroków' (SL, 1807, t. 1, cz. 1: 440; WSJP PAN online);
- drugi, zdecydowanie negatywny („inkwizycyjny"): 'podlegająca wpływom diabła', 'mająca kontakt ze złymi mocami nadprzyrodzonymi' (ISJP, 2000, t. 1: 216; WSJP PAN online); ten komponent jest też wyeksponowany w *Mitologii śląskiej…* (Podgórscy, 2020: 83–84).

Wcześnie (u Lindego) notuje się także znaczenie świadczące o stereotypizacji *czarownicy*: określanie tą nazwą kobiety 'starej, brzydkiej, złośliwej' (ISJP, t. 1: 216), a współczesne słowniki uwzględniają definiensy odnoszone do warstwy fikcyjnej, dowodzące przechodzenia pojęcia do domeny mitologicznej (ISJP, t. 1: 216; WSJP PAN online).

W podaniach wierzeniowych (Simonides, 1984, 2025), półdemoniczna postać (nazywana zawsze *czarownicą*) „zawiera" w sobie oba komponenty: uczestniczy w sabatach – wybiera się na nie nocą:

[14] Z psł. **čarovati* 'czynić czary, wykonywać praktyki magiczne, rzucać uroki', czas. orzecz. od psł. **čarъ* (Boryś, 2005: 91).

[15] Uznaje się, że dopiero dwie pary nazw wykonawców czynności, odpowiadające: 1) rzeczownikowi *czar – czarodziej* (odnotowany dopiero w XVIII wieku) i *czarodziejka*; 2) czasownikowi *czarować – czarownik* i *czarownica*, wprowadzają szeroki zakres znaczeniowy i różne odcienie ekspresywne (Boryś, 2005: 90).

> Jednego czasu była bardzo stara chata, a w tej chacie mieszkała czarownica ze córkami, a chłop od czarownic ulygł se do spanio. (…) Matka wziena grzebło, a córki tak samo (…) (Simonides, 1984: 98–99);

jest przyłapywana na rzucaniu czarów:

> – Weźcie beczka z mlekiem i wylejcie na gorąco płyta od pieca! (…) naraz z wrzaskiem wpadła do niej jedna sąsiadka i miała cało gęba sparzono. No, teraz już wszyscy wiedzieli, że to ona była ta czarownica. Moja matka to dawni dużo o tych czarownicach opowiadała. One co noc na beczkach od masła jeździły (*Czarownica psuje masło*, Simonides, 2025: 301).

Jeśli spojrzeć na działania czarownic (czarowanie), w śląskich narracjach najbogatsze są właśnie opisy wypraw na sabat (Simonides, 1984: 98). Najczęściej „środkiem transportu" były różne odmiany kija: miotła, ożóg, łopata do chleba, żerdź od płotu, pogrzebacz, wreszcie – beczka charakteryzująca śląskie półdemony, smarowana wcześniej maścią służącą także do wprowadzania się w stan hipnotycznej ekstazy (Toboła-Feliks, 2021):

> (…) wziena matka jakieś szmarowidło, poszmarowała grzebła (…) i potym czarownica mówi ze córkami:
> – Jedź, a nie zawadź!
> I wyparzyli kominem na dwór (Simonides, 1984: 99)[16].

Ponadto czarownice odbierały krowom mleko, zabierały zboże z pól (pożytek), rzucały na ludzi choroby (np. „Zaczęła tam robić, a za pora dni już jej palce ropiały"; Simonides, 2025: 300).

[16] Opis sabatu sugeruje miłą zabawę w zgranym gronie kobiet. Podglądającego zdarzenie ojca „przyjęli mile, posadzili go i przyglądoł sie, jak se czarownice hukały" (Simonides, 1984: 99) – to jakby zapowiedź modyfikacji stereotypu.

Jak wyglądały czarownice? Niezależnie od wzmianki Simonides o ich brzydocie z większości podań wynika, że wyglądały jak zwyczajne kobiety z sąsiedztwa. By je rozpoznać, należało stosować różne metody identyfikacji, np. rzucenie soli lub pieprzu na gorącą płytę pieca powodowało poparzenie oczu nieobecnej sąsiadki – czarownicy rzucającej postrzały (Simonides, 1984: 103).

U innych reprezentantek profesji czarownictwa określany jest wiek: są stare, ale ich wyglądu odbiorca tekstu może się jedynie domyślać. Tak prezentowane są bohaterki ludowych bajek magicznych[17], np. bajki *O cudownym źródełku*, w której *staruszka* czarownica czyni dobro: kieruje chorującą królewnę do czarodziejskiego źródełka z wodą życia (Simonides, 2025: 86); w innej *czarownica* sprawiedliwa odpowiednio – nagradza lub karze służące u niej przyrodnie siostry (*Dwie siostry*, Simonides, 2025: 134–136). Jest też *starucha*, zła czarownica w bajce *O Raponcce* (O Roszponce), i *stara czarownica* (*stara wróżka*), która czarami zamieniła królewską córeczkę w psa (*Zaczarowana królewna*, Simonides, 2025: 114). Jak przystało na bajki magiczne, czarownice charakteryzowane są przez działanie, ale ich wygląd pozostaje nieokreślony.

O *czarownicy* mówi także legenda krążąca w Internecie (Bąk, 2022)[18] – historia z czasów płonących stosów. Tym razem – dość wyjątkowo – czarownicą jest młoda i piękna Brodka, niesprawiedliwie skazana za czarostwo i mszcząca się po śmierci na mieszkańcach Lewina Kłodzkiego.

[17] Bajki magiczne i podania (wierzeniowe) jako gatunki mają pewne cechy wspólne, a innymi się różnią. W obu realizacjach gatunkowych mogą występować te same typy postaci demonicznych, np. czarownica, ale są one różnie ukazywane. Odróżnia je także konstrukcja świata przedstawionego. Podania są bowiem obrazem swoistego rodzaju wiedzy ludowej, nie zawsze poddającej się racjonalnej weryfikacji, podczas gdy bajki zalicza się do wytworów artystycznych, nastawionych na prezentację fikcyjnej rzeczywistości (zob. Wróblewska, red., 2018).

[18] Legenda ma źródło w XVI-wiecznej kronice, w której czeski kronikarz Hájek opisał historię czarownicy oraz serii tajemniczych zdarzeń, do jakich doszło w 1345 roku w Lewinie Kłodzkim.

Czarownicą (nie *heksą* czy *wiedźmą*) jest również poganka Czarna, postać z *Górki Klemensowej*. Tak też (wymiennie z *wiedźmą*) określone zostały czarownice z dwóch *Legend Górnego Śląska* – rzucające uroki i czary[19] (Cipcer, 2006: 118–119).

Jak widać, *czarownica* stała się w śląskich tekstach (i w etnolekcie) najpopularniejszym mianem dla półdemonicznych postaci, które czarowały, rzucały uroki i chętnie uczestniczyły w sabatach. Rzadko jest precyzowany ich wygląd. Może dlatego stereotyp czarownicy – określanie jej nazwą kobiety starej, brzydkiej, złośliwej – nieczęsto jest stosowany w śląszczyźnie (jak i w polszczyźnie). Upowszechnia się za to – pod wpływem badań oraz obrazów kobiecej siły i sprawczości – zredefiniowany przez nałożenie siatki pojęciowej współczesnego feminizmu na śląski regionalny materiał etnograficzny i historyczny sens nazwy opisujący kobietę silną, pewną siebie, swej zmysłowości i wiedzy[20]. Jak przypomniał Waldemar Cichoń, autor dwujęzycznej książki o śląskich strachach i straszkach, do stereotypu pozytywnie nawiązuje też – od zwycięstwa reprezentacji Polski w meczu z Anglią – Kocioł Czarownic, nieformalna nazwa Stadionu Śląskiego (Cichoń, 2023: 28).

Skoro aż tyle *czarownic* w obrazowaniu śląskiego półdemona, czy jest w nim jeszcze miejsce dla *heksy*, nazwy charakterystycznej dla etnolektu?

[19] Dwujęzyczna – polsko-niemiecka – antologia śląskich podań.

[20] Taki sens *czarownicy* potwierdzają fakty: w nauce (wystawa „Odczarować czarownice. Wiedźmy, wieszczki, zielarki" w Muzeum Historii Katowic, 16 lutego–15 maja 2022 roku); w polityce (strajk kobiet); w kulturze (spektakle: *#rozczarowanie* w reżyserii Marii Bałdżanow, Teatr Czwartej Sceny w Katowicach; *Czarownice* w reżyserii Karoliny Kowalczyk, wrocławski Teatr Układu Formalnego – podejmujące refleksje nad sensem współczesnych czarownic); w literaturze (redefinicja czarownicy w myśl hydrofeminizmu; zob. analizę postaci Wassermilki w prozie Horsta Bienka opartą na powiązaniu wiedźmy z naturą, eksploatacją śląskiej ziemi i wodą; czarownica staje się symbolem oporu przeciwko industrialnemu niszczeniu środowiska; por. Herman, 2025).

Wyraz pochodzi z języka niemieckiego – *die Hexe* (‘czarownica, wiedźma, czarodziejka’), ze staro-wysoko-niemieckiego złożenia *hagzissa/ hagazussa*[21]. W niemieckim słowniku etymologicznym umieszczono glosę odnoszącą sens nazwy do postaci bogiń i uosobień zemsty – o charakterze demonicznym: ‘furia, strzyga, eumenidy, erynie’. Pierwotne znaczenie pierwszego członu złożenia (*hag*) to ‘żywopłot, drewno, płot’, a w szerszym kontekście – ‘granica pola, osady lub świętego gaju’; druga część złożenia nie została dostatecznie wyjaśniona. We wczesnogermańskich wierzeniach słowo mogło oznaczać ‘siedzącą na płocie (granicy światów) istotę / strażniczkę granicy’; z czasem przeszło w leksem oznaczający czarownicę (*Hexe*), z pierwotnym sensem *die Hexe* jako ‘leśnej kobiety lub demona’, później – jako czarownicy (przemieszczającej się na żerdzi od płotu) (Kluge, 1891: 147).

Autorzy *Mitologii śląskiej*… zaznaczają w definicji, iż *heksa* to „śląskie określenie czarownicy, wiedźmy, potrafiącej urokami sprowadzać na ludzi postrzały (lumbago – niem. *Hexenschuss*). Niekiedy czarownica, jędza w ogóle” (Podgórscy, 2020: 179). W etnolekcie opisuje się także jej podstawową funkcję: „Heksa to tako baba, kero poradzi czarować (…)” (Szołtysek, 2014). W śląskiej mitologii zaznacza się również, że wiedźmy zlatują się w noc Walpurgii na sabat na Łysą Górę (czasem też na bardziej lokalny szczyt) (Podgórscy, 2020: 180). Motyw ten znaleźć można we współczesnych tekstach zapisanych w lekcie:

> Pado sie tyż, że heksy lotajom na mietłach, ale ślonskie heksy nojczyńścij lotajom na beczkach po łogorkach, kapuście kiszonyj abo po piwie (Szołtysek, 2014).

[21] Staro-wysoko-niemieckie złożenie i staroang. *hægtesse* (z tego *hag* – ‘czarownica’, ‘złośnica’) mają ten sam protogermański źródłosłów (**hagatussja*, **hagatissja*) (zob. Kluge, 1891: 147).

W analizowanych zbiorach podań i bajek znalazła się tylko jedna bajka magiczna, w której posłużono się mianem *heksa*; odnotowuje się tam jej podeszły wiek (bez opisu wyglądu)[22]:

> Tam wylazła tako staro Heksa, a wezła ich do izby. (…) a ta Heksa się tam upiykła w tym wieloku, a te dzieci potym śpiywały: – Heksa upieczono, Heksa upieczono, a my są wybawióne (Czubala, Czubalina, Wilkoń, 1987: 96)[23].

Heksę odnajdziemy także współcześnie: w dowcipnie ujętym w felietonie „opowiadającym" o działaniach śląskiej czarownicy – rzucaniu postrzałów:

> (…) jak se kery za wiela ze heksow błoznuje, to tako poradzi łoroz przilecieć i bodnonć wos swoim pazurym kaj we plecy – i to je tako nogło boleść, na kero tyż Ślonzoki godajom – heksynszus, czyli piźniyncie heksy (Szołtysek, 2014);

i w dwujęzycznym, pełnym humoru „bestiariuszu"[24], w którym opisano też precyzyjnie wiek i wygląd, czarownicze działania oraz podróże na sabat. W wersji polskojęzycznej szerokie spektrum nazw półdemona używane jest wymiennie, w etnolekcie pojawia się jedynie *heksa*:

> Nasza Baba Jaga (…), to archetypicznie i stereotypowo, zazwyczaj stara, wyjątkowo szpetna, nosząca się niechlujnie jędza, obowiązkowo z brzydką narośla w typie kurzajki lub brodawki na czole. Ten niedostatek z automatu zdradza czarowniczą tożsamość, heksa stara się zatem zasłaniać go chustką… (Cichoń, 2023: 26).

[22] Oparta na motywie Jasia i Małgosi – *Ło Heksy*.

[23] Cały zbiorek, liczący 128 bajek, zawiera tylko 5 bajek o czarownicach.

[24] Książka zapisana jest w dwóch kolumnach: w języku polskim i śląskim etnolekcie (Cichoń, 2023).

Heksa jest również obecna w tekstach o charakterze dydaktycznym (Gęsina, 2025) czy popularnonaukowych, także w umieszczanych na regionalnych portalach o tematyce śląskiej[25]. Wtedy jednak autorzy przywołują nazwę *heksa*, posługując się wymiennie określeniami: *czarownica* czy zdecydowanie rzadziej: *wiedźma*, *jędza*, *Baba-Jaga*[26], np.:

> Wiedźma to kobieta świadomie podpisująca pakt z diabłem, która zyskiwała w ten sposób tajemną wiedzę. Jako półdemon należy (przynajmniej po części) do świata ludzi, w przeciwieństwie do diabła czy skarbnika, którzy jedynie przyjmują ludzką postać. Heksa oczywiście również mogła się transformować (Holvik, 2025).

Występują również użycia świadczące o stereotypizacji treści: potocznie w godce śląskiej *heksa* staje się określeniem brzydkiej lub szczególnie złośliwej kobiety, a *heksenszus* – postrzału (lumbago). Jednak i ta nazwa podlega w ostatnich latach specyficznej redefinicji, czego dobrym przykładem może być postać z komiksu Katarzyny Witerscheim

[25] Np. książka Tomasza Gęsiny *Śląskie straszki. Demonologia ludowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Gęsina, 2025), felieton Marka Szołtyska (Szołtysek, 2014), artykuł Krzysztofa Holvika (Holvik, 2025), teksty na portalu Antryj.pl czy miejskim RudaSlaska.com.pl.

[26] W legendach, podaniach i śląskich godkach czarownica jest także z rzadka – synonimicznie – nazywana *wiedźmą* lub *babą-jagą* (*jędzą*). Ze względu na rzadkie użycie krótką analizę semantyczną *baby-jagi*, *jędzy* umieszczono w przypisie 6. Co do *wiedźmy* – w *Mitologii śląskiej*… odnotowano leksem jako synonim *czarownicy* (Podgórscy, 2020: 495). W polszczyźnie jego dwa znaczenia są równoważne *czarownicy*, ponadto wyeksponowano wygląd: to „stara i brzydka kobieta, ubrana w długie, czarne szaty" (ISJP, 2000, t. 2: 1002). Z semantyki słowa znika prototyp: *wiedźma*, wcześniej *wiedma*, ‘ta, która wie, tj. zna coś’, rozwinięty w ‘znająca czary, gusła, wieszczka’, od psł. **vedeti* (‘wiedzieć’) (Boryś, 2005: 692); to też osoba (w j. ukraińskim), która ‘dużo wie, wieszczka, znachorka’; także ktoś ze zdolnością widzenia przyszłości, wieszczenia (jako *czarownica*, *wieszczka*, *wróżka*) (Dźwigoł, 2004: 74).

o jednoznacznym tytule *Heksa*. To opowieść o tożsamości, kobiecej sile i kulturze Śląska (Witerscheim, 2024). Tytułowa bohaterka to kobieta niepokorna, wyzwolona, która choć ma rogatego kota i torebkę z pentagramem, wprowadza ożywczy ferment w środowisku międzywojennego Nikiszowca.

Krótkie podsumowanie

Obrazy wyłaniające się z analizy zbiorów podań i bajek straciły swą dawną wyrazistość. W przypadku nazw określających śląską czarownicę, także tych stosowanych w etnolekcie, kojarzy się ona głównie z: *czarownicą*, *heksą*, rzadziej z *wiedźmą*, bardzo rzadko z *babą-jagą* lub *jędzą*. Tropy językowe (etymologia, definicje) prowadzą wprawdzie do podstawowego skryptu czy ramy, w jakiej przejawiała się aktywność postaci: „czarownica to ta, która czaruje (umie czarować), wróży, odprawia praktyki magiczne", a następnie ta, która ma „związek ze złymi mocami, rzuca uroki", ma kontakty z diabłem. Takie obrazy w tekstach tradycyjnych, choć mają zróżnicowane etykiety (w tym jedną o specyfice regionalnej), stały się synonimami o ogólnym, amalgamatycznym charakterze. Za to współczesna interpretacja sensu nazw prowadzi do – czasem dość radykalnych – modyfikacji stereotypu (Niesporek-Szamburska, 2013). Czarownica/heksa jako półdemon należała kiedyś do pogranicza dwóch światów, a jako Ślązaczka czerpała i czerpie z różnych wzorów, kultur, trudnej historii. To uczyniło ją odważną i gotową na zmiany. Zrekonceptualizowana *czarownica/heksa* okazuje się współcześnie figurą autonomiczną, wyposażoną w kulturową moc działania i wyraźną podmiotowość.

Literatura

Banek K., Drabina J., Hoffmann H., red., 1992, *Religie Wschodu i Zachodu*, cz. 1 i 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Baranowski B., 1965, *Pożegnanie z diabłem i czarownicą*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź.

Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Baschwitz K., 1999, *Czarownice. Dzieje procesów o czary*, przeł. T. Zabłudowski, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa.

Bąk P., 2022, *Legendy kłodzkie. O czarownicy Brodce*, Klodzkieinfo.pl, 9.09.2022, https://klodzkieinfo.pl/atrakcje-turystyczne/legendy-klodzkie-o-czarownicy-brodce/ [dostęp: 9.05.2026].

Bogucka M., 2006, *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.

Cichoń W., 2023, *Bebok, heksa i inksi. Rzecz o śląskich strachach i straszkach*, ilustr. G. Chudy, Wydawnictwo Żwakowskie, Tychy.

Cipcer K., 2006, *Legendy Górnego Śląska. Rys historii oraz kultury ludowej*, wersja dwujęzyczna, Wydawnictwo KOS, Katowice.

Czubala D., Czubalina M., Wilkoń A., oprac., 1987, *Boju, boju, bojka. Wybór baśni śląskich*, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice.

Dźwigoł R., 2004, *Polskie ludowe słownictwo mitologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

Gadacz T., Milerski B., red., 2001, *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Gęsina T., 2025, *Śląskie straszki. Demonologia ludowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Gudra A., 2025, *Procesy czarownic na Śląsku*, „Tygodnik Kępiński", nr 34 (1646), r. 36, s. 4.

Herman A., 2025, *Wiedźma na końcu świata. Trop śląskiej czarownicy w* Pierwszej polce *Horsta Bienka*, „Śląskie Studia Polonistyczne", nr 1 (25), s. 1–16, https://doi.org/10.31261/SSP.2025.25.04.

Holvik K., 2025, *Śląska wiedźma, czyli heksa, rodem z pogranicza. Samotniczka i indywidualistka*, Ślązag.pl, 11.01.2025, https://www.slazag.pl/slaska-heksa-rodem-z-pogranicza [dostęp: 6.05.2026].

Kerényi K., 1993, *Hermes przewodnik dusz. Mitologem źródła życia mężczyzny*, przeł. J. Prokopiuk, Sen, Warszawa.

Kluge F., 1891, *An Etymological Dictionary of the German Language*, trans. J.F. Davis, George Bell & Sons, London.

Lysko A., 2025, *Straszki śląskie. Od wiek wieka na Górnym Śląsku*, oprac. jęz. B. Kallus, Miejski Dom Kultury „Południe", Katowice.

Łuczak A., 1993, *Czary i czarownice – wczoraj i dziś*, Karat, Tarnów.

Łysiak W., 1993, *W kręgu wielkopolskich demonów i przekonań niedemonicznych*, Eco, Międzychód.

Miarka K., 1924, *Górka Klemensowa. Powieść z czasów zaprowadzenia chrześcijaństwa na Śląsku. Oparta na podaniach ludu*, Spółka Wydawnicza K. Miarki, Mikołów.

Moszyński K., 1934, *Kultura ludowa Słowian*, t. 2, cz. 2, *Kultura duchowa*, z. 1, Polska Akademia Umiejętności, Kraków.

Niesporek-Szamburska B., 2013, *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Pełka L.J., 1987, *Polska demonologia ludowa*, Iskry, Warszawa.

Podgórscy B. i A., 2020, *Mitologia śląska, czyli przywiarki ślónskie. Leksykon i antologia śląskiej demonologii ludowej*, Wydawnictwo KOS, Katowice.

Simonides D., 1984, *Śląski horror. O diabłach, skarbnikach, utopcach i innych strachach*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice.

Simonides D., 2025, *Księga bajek opolskich. Z dziedzictwa kulturowego Opolszczyzny*, Wojewódzka Biblioteka Publiczna im. E. Smołki w Opolu, Opole.

Strzelczyk J., 2007, *Mity, podania i wierzenia dawnych Słowian*, Rebis, Poznań.

Szołtysek M., 2006, *Bojki śląskie*, Wydawnictwo „Śląskie ABC", Rybnik.

Szołtysek M., 2014, *Heksynszus, czyli felieton Marka Szołtyska*, Onet Śląsk, 3.05.2014, https://wiadomosci.onet.pl/slask/heksynszus-czyli-felieton-marka-szoltyska/tmvewf8 [dostęp: 6.05.2026].

Szyjewski A., 2001, *Bogini-matka*, w: *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 2, red. T. Gadacz, B. Milerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 251–252.

Szyjewski A., 2003, *Religia Słowian*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Szymkiewicz M., 2010, *Od Bachofena do Świętej Historii. Archeologia i antropologia wobec koncepcji matriarchatu i Wielkiej Boginii*, w: *Antropologia religii. Wybór esejów*, t. 4, red. R. Fetner, Instytut Archeologii, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 7–85.

Toboła-Feliks M., 2021, *Sabat czarownic jako figura demonizująca noc*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne", t. 21, nr 1, s. 1–19, https://doi.org/10.31261/SEIA.2021.21.01.01.

Wąsik M., 2021, *Paredroi, czyli magiczni asystenci – stałe źródło mocy maga*, „U Schyłku Starożytności. Studia Źródłoznawcze", nr 20, s. 31–56.

Wijaczka J., 2009, *Procesy o czary w Polsce w epoce wczesnonowożytnej*, „Kwartalnik Historyczny", r. 166, z. 3, s. 113–126.

Wijaczka J., 2016, *Kościół wobec czarów w Rzeczypospolitej w XVI–XVIII wieku (na tle europejskim)*, Neriton, Warszawa.

Witerscheim K., 2024, *Heksa*, kolor M. Surma, Centrum Komiksu i Narracji Interaktywnej, Łódź.

Wrzesiński S., 2006, *Wspólniczki szatana*, Agencja Wydawnicza Egros, Warszawa.

Złoty A., 2008, *Ligota, Murcki… i inne szkice historyczne*, Bractwo Gospodarcze Związku Górnośląskiego, Katowice.

Słowniki

Boryś W., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

ISJP – Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kopaliński W., 2003, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa.

SL – Linde S.B., 1807–1815, *Słownik języka polskiego*, t. 1–6, Drukarnia XX. Pijarów, Warszawa.

Wróblewska V., red., 2018, *Słownik polskiej bajki ludowej*, https://bajka.umk.pl/ [dostęp: 9.05.2026].

WSJP PAN – *Wielki słownik języka polskiego* PAN, KJPAN [online: https://wsjp.pl/].

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA – Professor Emerita of University of Silesia, Professor of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / prof. emerita Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, profesor nauk humanistycznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

A linguist and education scholar. Her research interests include children's linguistic worldview, educational discourse, literature for children and young adults, Polish language education, the teaching of Polish as a foreign language and a second language, ecolinguodidactics, and the environmental humanities. She has authored approximately 300 scholarly works, including monographs, journal articles, chapters in edited volumes, reviews, and textbooks. Selected publications: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* [The Stereotype of a *Witch* and Modifying it: On the Example of Texts for Children and Children's Utterances] (Katowice, 2013); *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* [The Relationship of Lanugage and Communication in the Czech-Slovak-Polish Didactic Reflections] (co-authored; Praha 2019); *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje* [The V4 Education for the Climate: Diagnoses – Best Practices – Recommendations] (co-authored; Katowice 2023); *Polish Flows: An Aquacritical Reading of Cultural and Educational Narratives about Rivers* (co-authored; Göttingen 2024).

Językoznawczyni i dydaktyk. Zainteresowania naukowe: językowy obraz świata dzieci, dyskurs dydaktyczny, literatura dla dzieci i młodzieży, nauczanie języka polskiego, nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego, ekolingwodydaktyka, humanistyka środowiskowa. Autorka około 300 prac naukowych: monografii, artykułów w czasopismach i monografiach, recenzji i podręczników. Wybrane publikacje: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013); *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* [Relacje między językiem a komunikacją w czesko-słowacko-polskiej refleksji dydaktycznej] (współaut.; Praha 2019); *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje* (współaut.; Katowice 2023); *Polish Flows: An Aquacritical Reading of Cultural and Educational Narratives about Rivers* [Polskie przepływy. Akwakrytyczna lektura kulturowych i edukacyjnych narracji o rzekach] (współaut.; Göttingen 2024).

E-mail: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.08
ISSN 2353-9844

Agnieszka Tambor
https://orcid.org/0000-0003-1536-8986
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Śląska półka filmowa

Silesian Film Shelf

Abstract: The article presents the cinematic image of Upper Silesia from the perspective of its use in regional education and Polish language glottodidactics. It opens with the Silesian imaginary shaped by the work of Kazimierz Kutz and its influence on subsequent representations of the region in Polish cinema. Drawing on selected films – Kutz's Silesian Trilogy, *Śmierć jak kromka chleba* [Death Like a Slice of Bread], *Laura*, *Skarbek i tajemnica magicznego sreberka* [Skarbek and the Secret of the Magic Silver], and *Barbórka* – the article discusses the key elements of cinematic representations of Upper Silesia: history and memory, mining and the ethos of work, family and community, traditions and customs, language, regional demonology, as well as stereotypes and self-stereotypes. The selection of films is neither canonical nor chronological; the primary criterion is their potential for use in teaching Polish as a foreign language and Polish culture. Regional cinema is thus approached as a tool for developing linguistic and cultural competences and as a starting point for discussions on Poland's regional diversity, identity, memory, and socio-cultural transformations.

Keywords: film, cinema, Upper Silesia, stereotype

Abstrakt: Artykuł przedstawia filmowy obraz Górnego Śląska z perspektywy możliwości jego wykorzystania w edukacji regionalnej oraz glottodydaktyce polonistycznej. Punktem wyjścia rozważań jest ukształtowane przez twórczość Kazimierza Kutza imaginarium śląskie oraz jego wpływ na późniejsze sposoby prezentowania regionu w polskiej kinematografii. Na przykładzie wybranych produkcji – śląskiego tryptyku Kutza, *Śmierci jak kromka chleba*, *Laury*, *Skarbka i tajemnicy magicznego sreberka* oraz *Barbórki* – omówiono najważniejsze elementy filmowych reprezentacji Górnego Śląska: historia i pamięć, górnictwo i etos pracy, rodzina i wspólnota, tradycje i obrzędy, język, regionalna demonologia, a także stereotypy i autostereotypy. Dobór filmów nie ma charakteru kanonicznego ani chronologicznego – podstawowym kryterium ich doboru jest ich potencjał (glotto)dydaktyczny oraz możliwość wykorzystania tych produkcji w nauczaniu języka polskiego oraz wiedzy o polskiej kulturze. Filmy o tematyce regionalnej zostały tym samym potraktowane jako narzędzie rozwijania kompetencji językowych i kulturowych oraz punkt wyjścia do rozmowy o regionalnym zróżnicowaniu Polski, tożsamości, pamięci i przemianach społeczno-kulturowych.

Słowa kluczowe: film, kino, Górny Śląsk, stereotyp

Początkiem obecności śląskiego kina w obiegu ogólnopolskim jest z całą pewnością obraz wykreowany przez Kazimierza Kutza w jego śląskiej trylogii, a właściwie pentalogii. *Sól ziemi czarnej* (1969), *Perła w koronie* (1971), *Paciorki jednego różańca* (1979), *Zawrócony* (1994) i *Śmierć jak kromka chleba* (1994) przez wiele lat stanowiły wyznacznik i model polskiego filmowego opowiadania o regionalności. Jak zauważa Andrzej Gwóźdź, „reżyser bardziej opisuje niż opowiada, zdając się głównie na relację kamery, uwolnionej od obowiązku konstruowania akcji. Stawia z reguły pytania typu: »Co to jest?«. Mniej interesuje go: »Jak to się stało?«. (…) dzięki temu, przedstawia bardzo konkretne wyobrażenie o śląskości" (cyt. za: Gałuszka, 2024: 247). Śląsk Kutza jest miejscem mitotwórczym, zanurzonym głęboko w swojej tożsamości i w miłości do „małej ojczyzny":

> Ze znakomitym udziałem Kutzowskiego tryptyku zaczęło się tworzyć górnośląskie *imaginarium*, w którym miała szansę wyrazić się śląska specyfika. O sile jej wyrazu świadczy fakt, że większość powstających od lat 80. filmów podejmujących tematykę lokalną, zawsze próbowała w jakiś sposób odnieść się intertekstualnie do zapoczątkowanej przez Kutza tradycji – na zasadzie jej rekonstrukcji, polemiki czy zaprzeczenia. Do dzisiaj w większości dzieł śląskich, niezależnie od rodzaju nawiązań, można dostrzec świadomość kulturowego kontinuum (Copik, 2018: 26).

„Po Kutzu" filmowy Śląsk przez lata pokazywany był w produkcjach różnych śląskich i nieśląskich twórców jako miejsce biedne – wiecznie umorusane dzieci zbierały węgiel na nasypach kolejowych[1], a folklor lokalny (w filmie i w telewizji) stanowiły mówienie, często nieudolnie stylizowane na język śląski, i niezbyt rozgarnięty wyraz twarzy[2]:

[1] Por. *Benek* (2007, reż. R. Gliński).

[2] Fragment ze wstępu książki *Śląskie ścieżki filmowe*.

> Kto z filmowców chciał poszukać polskich frustracji doby transformacji, kto chciał pokazać polską biedę w jej najostrzejszych przejawach bądź chciał szokować obrazem ludzi bez perspektyw – jechał z kamerą na Śląsk. Ale po kilkunastu latach kreowania takiego wizerunku Śląska, kolejne filmy zaczęły trącić fałszem. Po prostu, Śląsk wraz z całym krajem się zmienił (…) (Zarębski, 2010).

Gdyby próbować wskazać podstawowe elementy składające się na filmowy obraz Śląska, należałoby wymienić: krajobraz, miasto, rodzinę, ludzi, tradycję, religię oraz język. Elementy te, obecne w różnych konfiguracjach i natężeniach, tworzą złożoną mozaikę reprezentacji regionu, często w obiegu potocznym i medialnym ulegającą znacznemu uproszczeniu. Zamiast wielogłosowej opowieści o przestrzeni historycznie i kulturowo zróżnicowanej utrwalany bywa obraz jednowymiarowy, oparty na powtarzalnych motywach wizualnych i narracyjnych. W rezultacie filmowe przedstawienia Śląska częściej reprodukują rozpoznawalne klisze niż podejmują próbę uchwycenia wewnętrznej dynamiki regionu oraz zachodzących w nim przemian społecznych i kulturowych. Ta schematyczność przekazu dotyczy warstwy nie tylko obrazowej, lecz także geograficznej:

> Co charakterystyczne, współcześnie w potocznym i medialnym przekazie następuje zawężenie obrazu Śląska do województwa śląskiego (dawniej katowickiego), tak że wykluczony zostaje obszar Śląska Opolskiego i Śląska Cieszyńskiego, nie mówiąc o Śląsku Opawskim (Szmeja, 2014: 224).

Przełomem był rok 2007 i powstanie w Polsce regionalnych funduszy filmowych, ze szczególnym uwzględnieniem pierwszego wojewódzkiego funduszu – był to Śląski Fundusz Filmowy. Warto podkreślić tę wojewódzkość (nie regionalną terytorialność), która z jednej strony ogranicza teren, na którym realizować się mogą śląskie historie, a z drugiej poszerza go o miejsca, które tradycyjnie nie zostałyby nazwane śląskimi, np. Zagłębie, Częstochowę czy Żywiec. Rolą Śląskiego Funduszu

Filmowego jest bowiem promocja województwa jako atrakcyjnej lokacji filmowej dla produkcji międzynarodowych[3].

Z uwagi na wielką różnorodność produkcji ukazujących Śląsk i Ślązaków, *Śląską półkę filmową* należy zatem traktować jako subiektywny przewodnik po klasycznym filmowym Górnym Śląsku. Zaproponowany zestaw obejmuje zaledwie kilka spośród ponad 100 pozycji zgromadzonych przez autorkę w śląskiej filmografii. Czy wybór ten jest słuszny? Tego ocenić nie sposób. Każdy Ślązak i każda Ślązaczka mają bowiem w swoim sercu zastygłe kadry, z których montują własną śląską opowieść.

Trylogia śląska

Sól ziemi czarnej, 1969, reż. K. Kutz, scen. K. Kutz, zdj. W. Zdort, muz. W. Kilar, obsada: O. Łukaszewicz, J. Englert, J. Bińczycki, D. Olbrychski, J. Cnota.

Perła w koronie, 1971, reż. K. Kutz, scen. K. Kutz, zdj. S. Loth, muz. W. Kilar, obsada: O. Łukaszewicz, Ł. Kowolik, F. Pieczka, J. Cnota, J. Englert.

Paciorki jednego różańca, 1979, reż. K. Kutz, scen. K. Kutz, zdj. W. Zdort, muz. W. Kilar, obsada: A. Halotta, F. Pieczka, E. Wiśniewska, J. Bógdoł.

Sól ziemi czarnej, *Perła w koronie* oraz *Paciorki jednego różańca* – tzw. śląski tryptyk – to cykl filmów, który układa się w swoisty fresk opowiadający o historii i tożsamości Górnego Śląska. Filmy te, osadzone

[3] O dofinansowanie ze środków ŚFF mogą ubiegać się projekty, które są powiązane z województwem śląskim tematycznie lub poprzez miejsce realizacji. Otrzymały je m.in.: *Jesteś Bogiem* (2012), nagrodzony Europejską Nagrodą Filmową *Kongres* (2012), *Chce się żyć* (2013), *Jestem mordercą* (2016), *Wspomnienie lata* (2016), *Gruba* (2017), *Dolina Bogów* (2019), nagrodzony na Gdyńskim festiwalu *Obywatel Jones* (2019), nominowana do trzech Oscarów *Zimna wojna* (2018), nagrodzona dwoma Oscarami *Strefa interesów* (2023) oraz *Chopin, Chopin!* (2025) (Śląski Fundusz Filmowy, https://silesiafilm.com/slaski-fundusz-filmowy-2/ [dostęp: 3.02.0226]).

w różnych momentach dziejowych, ukazują przywiązanie Ślązaków do ziemi, etos pracy górniczej oraz znaczenie rodziny jako podstawowej wspólnoty, konstytuując jednocześnie mit założycielski regionu.

W *Soli ziemi czarnej* reżyser sięga do wydarzeń II powstania śląskiego[4], przedstawiając losy siedmiu braci Basistów walczących o przyłączenie Śląska do Polski. Historia rodziny starego górnika, którego synowie podejmują walkę o tożsamość i przynależność do swojego miejsca na ziemi, staje się metaforą losów całego społeczeństwa śląskiego – wielokrotnie przesuwanego między granicami państw i zmuszanego do nieustannego definiowania własnej narodowej i kulturowej przynależności.

Perła w koronie osadzona jest z kolei w realiach lat 30. XX wieku; koncentruje się na konflikcie wokół planowanego zamknięcia nierentownej kopalni „Zygmunt". Decyzja skutkuje strajkiem górników. Film – obok ukazania silnie zakorzenionego na Śląsku etosu pracy – barwnie i mitotwórczo przedstawia model śląskiej rodziny, w której kobiety aktywnie wspierają mężów i ojców w walce o miejsce pracy i godność zawodową. *Perła w koronie* była polskim kandydatem do Oscara w kategorii najlepszy film nieanglojęzyczny w 1973 roku.

Ostatnią i najbardziej kameralną częścią tryptyku są *Paciorki jednego różańca*, zrealizowane na podstawie opowiadania Albina Siekierskiego[5]

[4] I powstanie śląskie: 16–24 sierpnia 1919 roku; cel: przyłączenie Górnego Śląska do Polski. Zakończyło się porażką i ucieczką powstańców na tereny polskie. II powstanie śląskie: 19–25 sierpnia 1920 roku; cel: sprzeciw wobec obecności Niemców na terenach Śląska. Plebiscyt: 20 marca 1921 roku. Był on jednym z ustaleń traktatu wersalskiego. Mieszkańcy mieli zadecydować, czy teren ma być przyłączony do Polski, czy pozostać w Niemczech. III powstanie śląskie: 2/3 maja – 5 lipca 1921 roku; cel: przyłączenie Górnego Śląska do Polski. Było zaplanowane już przed plebiscytem. Wybuchło ze względu na złamanie ustaleń plebiscytowych. Historię powstań śląskich opowiada fabularyzowany film dokumentalny pt. *Batalia o Śląsk* z 2009 roku (reż. L. Myczka, M. Pawełczak).

[5] Albin Siekierski (1920–1989) w trakcie II wojny światowej siłą został wcielony do Wehrmachtu, a później zesłany do obozu w Saksonii. Po wojnie wrócił na Górny Śląsk.

Tego domu już nie ma. Film opowiada historię emerytowanego górnika Karola Habryki i jego żony, którzy dowiadują się o planowanym wyburzeniu domu, w którym spędzili całe życie. Odmowa jego opuszczenia staje się aktem sprzeciwu wobec modernizacji postrzeganej jako zagrożenie dla indywidualnej i zbiorowej pamięci:

> (…) autorzy mówią o „związkach człowieka z miejscem", (…) „małej ojczyźnie", „lokalności", „kreacyjnej mocy miejsca" (…), „przywiązaniu do miejsca", (…) „doświadczaniu poprzez miejsce" (…). W przytoczonych opisach odnaleźć można powiązania, które są ważnym elementem każdej biografii: człowiek – miejsce, przestrzeń – miejsce, historia – miejsce, czas – miejsce (Czajkowska, 2016: 24).

Choć bohaterowie ostatecznie przenoszą się do nowego mieszkania, szybko okazuje się, że ceną tej zmiany jest utrata poczucia sensu i przynależności. W rolę główną w filmie wcielił się Augustyn Halotta (1916–1985) – aktor amator i pisarz. Co ciekawe, Halotta doświadczył w życiu sytuacji podobnej do bohatera *Paciorków jednego różańca*: „Gdy ruszyła produkcja tego filmu, jego dom w Bogucicach został już oszacowany i przeznaczony do rozbiórki. Augustyn Halotta zmarł kilka miesięcy po przeprowadzeniu się do nowego mieszkania w bloku"[6].

Osadzając akcję tryptyku głęboko w realiach Górnego Śląska, Kutz łączy lokalność z uniwersalnym przekazem. Opowiadając o pracy, rodzinie, domu i tożsamości, tworzy kino, które pozostaje czytelne i poruszające również poza regionalnym kontekstem, a także wpisuje się trwale w kanon polskiej kinematografii.

[6] *Augustyn Halotta*, Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Augustyn_Halotta [dostęp: 3.02.2026].

Propozycje (glotto)dydaktyczne

1. Tożsamość regionalna i doświadczenie pogranicza – rozmowa o Górnym Śląsku jako przestrzeni wielokrotnie negocjowanej kulturowo i politycznie. Analiza tego, jak historia, zmiany granic i konflikty zbrojne wpływają na zbiorową tożsamość.
2. Język jako nośnik pamięci i emocji – funkcja języka śląskiego w filmach Kutza: język codzienności, wspólnoty i emocjonalnego zakorzenienia. Omówienie zawartości Europejskiej karty języków regionalnych lub mniejszościowych i innych aktów prawnych funkcjonujących w prawodawstwie państw świata.
3. Dom, praca, rodzina – wartości w sytuacji kryzysu – zestawienie z innymi polskimi produkcjami, w których dom funkcjonuje jako podstawowa wartość i punkt odniesienia tożsamości bohaterów. Kontekst: *Plac Zbawiciela* (2006, reż. J. Kos-Krauze i K. Krauze), *Moje córki krowy* (2015, reż. K. Dębska) czy *Cicha noc* (2017, reż. P. Domalewski).

Śmierć jak kromka chleba

1994, reż. K. Kutz, scen. K. Kutz, zdj. W. Zdort, muz. W. Kilar, obsada: J. Gajos, J. Trela, J. Radziwiłowicz, J. Peszek, A. Dymna.

16 grudnia 1981 roku to jedna z kluczowych dat w historii powojennej Polski. Film Kutza podejmuje próbę opowiedzenia historii najkrwawszej pacyfikacji w okresie stanu wojennego, przeprowadzonej przez ZOMO na terenie Kopalni Węgla Kamiennego „Wujek", gdzie strajkowało około 3000 górników. Ogrom sił, które skierowano do kopalni – 1471 funkcjonariuszy MO i ZOMO oraz 760 żołnierzy, dysponujących 22 czołgami i 44 wozami bojowymi – jednoznacznie świadczył o zamiarach władz. Strajk oraz jego brutalna pacyfikacja należą do wydarzeń

o fundamentalnym znaczeniu dla społecznej pamięci okresu stanu wojennego.

Film, rozpoczynający się od aresztowania przewodniczącego Komisji Zakładowej NSZZ „Solidarność" Jana Ludwiczaka[7], to możliwie wierna ilustracja autentycznych wydarzeń. Reżyser przedstawia mechanizmy eskalacji konfliktu oraz logikę działań aparatu władzy, jednoznacznie wskazując odpowiedzialnych za tragiczny finał wydarzeń. *Śmierć jak kromka chleba* przenikliwie odtwarza świadomość strajkujących, którzy ze zwykłych ludzi stają się niezamierzonymi bohaterami zmiażdżonymi przez tryby wielkiej historii. Atutem filmu jest muzyka Wojciecha Kilara, którego śląski rodowód też ma tu niebagatelne znaczenie. Kazimierz Kutz mówił o kompozytorze:

> Stworzyłem z nim prawie wszystkie filmy w początkowym okresie swojej twórczości, także cykl śląski. Wojciech Kilar był wrośnięty w Śląsk, on był Ślązakiem z wyboru. Jak go pytali w USA, jak to się dzieje, że udaje mu się osiągać takie sukcesy w muzyce, odpowiedział lapidarnie „Trzeba mieszkać w Katowicach"[8].

Ścieżka dźwiękowa do filmu *Śmierć jak kromka chleba w* opinii wielu krytyków łączy w sobie motywy muzyki elegijnej i „elementy śląskich melodii z kościelnym chorałem", co wraz z niezwykle emocjonalnym ujęciem tematu powoduje, że „film Kutza przypomina widowisko pasyjne" (Niemojewska, 2022).

[7] Jan Ludwiczak (1937–2023) był przewodniczącym Komisji Zakładowej NSZZ „Solidarność" w KWK „Wujek" w Katowicach. Aresztowano go w noc wprowadzenia stanu wojennego, z 12 na 13 grudnia 1981 roku, co stało się jedną z przyczyn wybuchu strajku. Został zwolniony z internowania 23 grudnia 1982 roku.

[8] *Zrozumieć fenomen Wojciecha Kilara*, Polskie Radio 24, https://www.polskieradio.pl/8/404/artykul/1012627,zrozumiec-fenomen-wojciecha-kilara [dostęp: 3.02.2026].

Warto wspomnieć, że pamięć dziewięciu z „Wujka”[9] jest na Śląsku bardzo silnie kultywowana. W grudniu 1991 roku odsłonięto pomnik poległych górników KWK „Wujek” (Pomnik Dziewięciu z Wujka). Składa się on z 33-metrowego krzyża oraz urn z ziemią z ich grobów. Z kolei w 2011 roku utworzono w Katowicach Śląskie Centrum Wolności i Solidarności. Centrum mieści się w byłym kopalnianym magazynie odzieżowym. To z rampy tego budynku padły śmiertelne strzały w kierunku górników z kopalni „Wujek”.

Propozycje (glotto)dydaktyczne

1. Pamięć zbiorowa i doświadczenie przemocy – analiza wydarzeń z grudnia 1981 roku jako traumy pokoleniotwórczej, refleksja nad rolą kina w rekonstruowaniu i utrwalaniu narracji o przeszłości. Kontekst: *Przesłuchanie* (1982, reż. R. Bugajski), *80 milionów* (2011, reż. W. Krzystek), *Wszystko, co kocham* (2009, reż. J. Borcuch).
2. Język protestu, solidarności i żałoby – analiza rejestrów językowych, strategii perswazyjnych oraz sposobów wyrażania emocji zbiorowych. Dyskusja o języku jako narzędziu oporu, manipulacji i wpływu społecznego.
3. Wspólnota, praca i religijność na Górnym Śląsku – specyfika górniczej wspólnoty: znaczenie rodziny, pracy w kopalni oraz obecności religii w życiu codziennym i sytuacjach kryzysowych. Wydarzenia w kopalni „Wujek” jako element śląskiej pamięci regionalnej. Kontekst: *Zawrócony* (1994, reż. K. Kutz) lub *Barbórka* (2005, reż. M. Pieprzyca).

[9] Jan Stawisiński, Joachim Józef Gnida, Józef Czekalski, Józef Krzysztof Giza, Ryszard Józef Gzik, Bogusław Kopczak, Andrzej Pełka, Zbigniew Wilk, Zenon Zając.

Laura

2010, reż. R. Dunaszewski, scen. R. Dunaszewski, P. Fede, zdj. J. Januszyk, muz. Motion Trio, obsada: K. Respondek, A. Seniuk, S. Bohosiewicz, J. Kornacka, M. Dziędziel.

Laura to film telewizyjny zrealizowany przez stację TVN w ramach cyklu „Prawdziwe historie”[10]. Produkcja opowiada o górniku uwięzionym w zawalonym chodniku kopalni oraz o jego kilkuletniej córce Laurze, wymagającej pilnej operacji serca. Oś narracyjna filmu koncentruje się wokół czterodniowej akcji ratowniczej i oparta została na autentycznych wydarzeniach, które miały miejsce w 2006 roku w kopalni „Halemba” w Rudzie Śląskiej. *Laura* rekonstruuje przebieg akcji, jednocześnie przybliżając widzom realia pracy w górnictwie oraz specyfikę ratownictwa górniczego, w którym – zgodnie z obowiązującą etyką zawodową – działania podejmowane są do samego końca, bez rezygnacji z nadziei na ocalenie poszkodowanych. Zbigniew Nowak mówi:

> (…) przy życiu trzymała go myśl, że ma jeszcze parę spraw do załatwienia, a na powierzchni czekają córka Laura i żona Marlena. Wypadek zmienił jego podejście do życia. – Zaczął dostrzegać każde, najmniejsze powody do radości. Cieszył się tym, że trawa jest zielona, usłyszał śpiew ptaków – mówi grający w filmie główną rolę Krzysztof Respondek. – Życie ma teraz

[10] „Prawdziwe historie stały się przyczynkiem do zrobienia filmów o uniwersalnym przesłaniu, które pomaga spojrzeć na ludzkie życie z szerszej perspektywy. Wybieraliśmy je z dużą rozwagą, bowiem nie z każdej, budzącej zainteresowanie opinii publicznej, sprawy można zrobić film, niosący pewien morał” (Szewczyk, 2010). Filmy w cyklu: *Krzysztof* (2010) – film o porwaniu i zamordowaniu Krzysztofa Olewnika; *Cisza* (2010) – film o wypadku w Tatrach, w którym w lawinie zginęła grupa tyskich licealistów; *Bokser* (2012) – film inspirowany życiem boksera Przemysława Salety; *Nad życie* (2012) – film o życiu siatkarki Agaty Mróz-Olszewskiej; *Mój biegun* (2013) – film o życiu Jana Meli, niepełnosprawnym zdobywcy obu biegunów Ziemi; *Laura* (2010).

dla niego zupełnie inny wymiar i inną wartość (Horbaczewski, Hrycko-Skowron, Rzemek, 2010).

Ważnym pryzmatem oglądania na ekranie tej śląskiej opowieści są aktorzy. W role główne wcielili się bowiem aktorzy rozumiejący śląską mentalność i tożsamość: urodzona w Cieszynie, wychowana w Żorach – Sonia Bohosiewicz, urodzony w Gołkowicach (gmina Godów) Marian Dziędziel oraz urodzony i mieszkający całe życie na Śląsku Krzysztof Respondek – aktor i członek znanego Kabaretu Rak[11]. Ich kreacje dopełniają realistycznego charakteru filmu, podporządkowanego rekonstrukcji prawdziwych zdarzeń w kopalni i śląskiemu stosunkowi do górnictwa jako zawodu i życiowej filozofii.

Propozycje (glotto)dydaktyczne

1. G ó r n i c t w o j a k o e l e m e n t t o ż s a m o ś c i r e g i o n a l n e j Ś l ą s k a – górnictwo nie tylko jako zawód, lecz także jako element śląskiej tożsamości regionalnej. Sposoby przedstawiania pracy w kopalni, ryzyka zawodowego oraz społecznego znaczenia górników na Śląsku (relacja między doświadczeniem jednostkowym a wspólnotowym). Kontekst: *Barbórka* (2005, reż. M. Pieprzyca), *Żelazny most* (2019, reż. M. Jordan-Młodzianowska) czy *Perła w koronie* (1971, reż. K. Kutz).
2. J ę z y k w r ó ż n y c h r e j e s t r a c h – sposoby mówienia o niebezpiecznej pracy. Rozwijanie zasobu leksykalnego opisującego wysiłek, zagrożenie, odwagę i koleżeństwo.

[11] Ten śląski zespół kabaretowy powstał na początku lat 80. XX wieku, a założyli go Ryszard Siwek, Andrzej Stefaniuk i Krzysztof Hanke. Nazwa Rak pochodzi od pierwszych liter imion jego założycieli. Respondek dołączył do składu w 1999 roku. W grupie występowali także Marian Makula, Grzegorz Poloczek i Andrzej Kozłowski.

3. Człowiek wobec żywiołu – reakcje człowieka na kryzys oraz sposoby oswajania zagrożenia. W centrum refleksji można postawić strategie radzenia sobie z trudnymi doświadczeniami – modlitwa, humor, milczenie, praca – oraz funkcje, jakie pełni wspólnota w procesie przeżywania traumy i odbudowy codzienności po tragedii. Kontekst: *Mój biegun* (2013, reż. M. Głowacki), *Najlepszy* (2017, reż. Ł. Palkowski), *Niebo. Rok w piekle* (2025–2026, HBO Max).

Skarbek i tajemnica magicznego sreberka

2024, reż. T. Jurkiewicz, scen. W. Kuczok, P. Janusz, T. Jurkiewicz, zdj. M. Długaj, muz. F.E. Smith, obsada: P. Musianek, B. Gacek, J. Tomczyk, O. Łukaszewicz, S. Bohosiewicz.

Skarbek i tajemnica magicznego sreberka to opowieść skierowana przede wszystkim do młodszych widzów, która w przystępnej, przygodowej formie wprowadza w świat śląskich podań. Punktem wyjścia jest postać Skarbka – legendarnego ducha kopalni – odgrywającego rolę przewodnika po podziemnym świecie. Poza nim w filmie pojawiają się także inne straszki pochodzące ze śląskich podań ludowych: bebok, utopiec, podciep, szarlej, heksa, latawiec. Film Tomasza Jurkiewicza jest mocno osadzony w regionalnych realiach, co stanowi dużą wartość, dającą się wykorzystać w ramach zajęć i innowacji dotyczących edukacji regionalnej. Lokalna mitologia (śląskie straszki), język (bardzo umiejętnie wpleciony w scenariusz, w taki sposób, by nie dominował, a tym samym nie powodował hermetyczności językowej obrazu), obyczajowość, zwyczaje – to elementy stanowiące o ogromnej sile filmu[12].

[12] Por. rekomendacja dydaktyczna Zespołu Edukatorów Filmowych: https://zef.org.pl/skarbek-i-tajemnica-magicznego-sreberka-/ [dostęp: 4.02.2026].

Zarówno zawiązanie, jak i finał całej historii odbywają się w kopalni[13]. Podziemna przestrzeń funkcjonuje tu jako miejsce próby i inicjacji. Film w nowatorski (jak na realia polskiej popkultury) sposób adaptuje regionalne dziedzictwo, próbując pomieścić je gdzieś między bajkami dla (nie)grzecznych dzieci, folklorem a immanentną częścią śląskiej mentalności; co istotne, także tej współczesnej, która jednak – nie sposób tego nie zauważyć – dość mocno przetworzyła obrazy swoich demonów, zamieniając je w kulturowo dostępne dla każdego „maskotki". *Skarbek i tajemnica magicznego sreberka* wpisuje się w nurt kina młodzieżowego, które stara się łączyć funkcję rozrywkową z edukacyjną.

Propozycje (glotto)dydaktyczne

1. Rodzina i relacje międzypokoleniowe w narracji dziecięcej – rola rodziny w przekazywaniu wartości oraz doświadczeń starszego pokolenia. Relacje między dzieckiem a dorosłymi bohaterami, w szczególności figurą pradziadka jako pośrednika między światem codziennym a światem legend i wyobraźni. Kontekst: *Mój rower* (2012, reż. P. Trzaskalski).
2. Demonologia ludowa jako zasób leksykalny – słownictwo związane z demonologią ludową (m.in. bebok, utopiec, podciep, heksa, latawiec). Film umożliwia porównanie śląskich demonów i straszków z podobnymi postaciami pochodzącymi z demonologii regionalnych, ogólnopolskich i światowych[14].
3. Kino regionalne w pracy z dziećmi i młodzieżą uczącymi się języka polskiego – film jako narzędzie

[13] Sama koncepcja nieco przywodzi na myśl *Władcę pierścieni*.

[14] Do pracy z tym tematem warto wykorzystać książki: *Śląskie ścieżki filmowe* (Tambor, 2022); *Śląskie zagadki, łamigłówki, zgadywanki, zadania. Naucz się o Śląsku po śląsku* (Tambor, 2024); *Śląskie straszki. Demonologia ludowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Gęsina, 2025).

dydaktyczne w pracy z dziećmi polonijnymi oraz uczącymi się języka polskiego jako obcego, drugiego lub odziedziczonego. Możliwość rozwijania kompetencji językowych i kulturowych poprzez kontakt z regionalnym zróżnicowaniem Polski oraz odkrywanie tradycji obecnych w doświadczeniu rodzinnym uczniów funkcjonujących poza granicami kraju.

Barbórka

2005, reż. M. Pieprzyca, scen. B. Kurowski, M. Pieprzyca, zdj. M. Traskowski, muz. P. Zakrocki, obsada: I. Sitkowska, M. Dorociński, R. Talarczyk, G. Bułka, Z. Stryj.

Barbórka to film z serii „Święta polskie”[15] zrealizowanej przez TVP. Barbórka jest jedynym „świętem regionalnym”, które znalazło swoje miejsce w zestawieniu zaproponowanym przez telewizję publiczną. Fabuła koncentruje się na spotkaniu dwóch światów: pełnego tradycji i rytuałów Śląska i „wielkiego”, acz nadętego i pustego świata, reprezentowanego przez przybyszy z Warszawy. Główną oś narracyjną tworzy dwudniowa

[15] Pozostałe filmy serii to: *Cud Purymowy* (reż. I. Cywińska) – święto żydowskie Purim; *Noc Świętego Mikołaja* (reż. J. Kondratiuk) – św. Mikołaja; *Żółty szalik* (reż. J. Morgenstern) – Wigilia Bożego Narodzenia; *W kogo ja się wrodziłem* (reż. R. Bugajski) – Dzień Ojca; *Wszyscy święci* (reż. A. Barański) – Wszystkich Świętych; *Miss mokrego podkoszulka* (reż. W. Adamek) – Wielkanoc; *Biała sukienka* (reż. M. Kwieciński) – Boże Ciało; *Długi weekend* (reż. R. Gliński) – Święto Pracy i Święto Konstytucji; *Królowa chmur* (reż. R. Piwowarski) – Dzień Matki; *Piekło niebo* (reż. N. Koryncka-Gruz) – pierwsza komunia święta; *Przybyli ułani* (reż. S. Chęciński) – Matki Boskiej Zielnej, Święto Wojska Polskiego; *Miłość w przejściu podziemnym* (reż. J. Majewski) – walentynki.

relacja między Basią[16], młodą kobietą pracującą w kopalnianej sortowni, a Jakubem Skowerskim, znanym aktorem, który pojawia się w regionie w charakterze gościa na obchodach Barbórki. Film wykorzystuje górnicze święto jako ramę dla opowieści o miłości do ludzi i miejsca – rytuał powitania chlebem i solą oraz inne obrzędowe elementy Barbórki funkcjonują jako znaki kulturowe, które zestawione są z oczekiwaniami i stylem życia przybyszy z centrum Polski. Bazujący na bardzo silnych i wyrazistych stereotypach scenariusz próbuje (z powodzeniem – jak się wydaje) pokazać kontrast między stylem życia bohaterów, reprezentowanymi przez nich wartościami oraz odmiennością doświadczeń. Oczywiście film można uznać za jedno wielkie zbanalizowanie świata przedstawionego, a jednak w swoim uproszczonym przesłaniu niesie on pewną uniwersalność, wyrażoną przez jednego z widzów ze Słowenii:

> W pamięci pozostało mi to, że podczas projekcji odżyły we mnie uczucia z lat dzieciństwa, spędzonego w środowisku górniczym. Film dotknął milczącego, zamkniętego w sobie świata oraz rytuału górników, niedostępnego dla przybysza ani w sferze empatii, ani życiowej filozofii. Bardzo spodobał mi się sposób budowania dramaturgii, polegający na przedstawieniu chęci spotkania i wniknięcia w dwa światy, gdzie niemożliwość ich wzajemnego zrozumienia i poznania w przebiegu fabuły została wyrażona za pomocą elementarnych środków (Tambor, 2018: 109).

[16] „Od razu wiedziałem, że to ma być opowieść o Barbarze. Zawsze przy okazji Barbórki myśli się o facetach, o górnikach. Ja chciałem podejść do tego inaczej (…) – powiedział o rozmowach z producentami Pieprzyca" (*Barbórka według Pieprzycy*, 2005, Interia Film, 4.12.2005, https://film.interia.pl/wiadomosci/news-barborka-wedlug-pieprzycy,nId,1749663 [dostęp: 4.02.2026]).

Propozycje (glotto)dydaktyczne

1. Kalendarz świąt polskich jako kontekst kulturowy – punkt wyjścia do pracy nad kalendarzem świąt polskich oraz ich funkcją w porządkowaniu życia społecznego i kulturowego. Refleksja nad rolą świąt w budowaniu wspólnoty i ciągłości tradycji. Kontekst: pozostałe filmy z serii „Święta polskie".
2. Stereotypy i autostereotypy – językowy obraz świata – analiza stereotypów i autostereotypów, ze szczególnym uwzględnieniem językowego obrazu świata konstruowanego w dialogach i zachowaniach bohaterów. Film umożliwia refleksję nad mechanizmami upraszczania rzeczywistości oraz ćwiczenie języka opisu różnic społecznych i kulturowych.
3. Zróżnicowanie regionalne Polski – słownictwo i tradycje – narzędzie do pracy nad zagadnieniem regionalnego zróżnicowania kulturowego Polski. Kontekst: *Kamerdyner* (2018, reż. F. Bajon), *Śleboda* (2024, Sky Showtime), *Biała odwaga* (2024, reż. M. Koszałka), *U pana Boga za piecem* i inne filmy z serii (1998, reż. J. Bromski), *Janosik* (1974, reż. J. Passendorfer).

Przedstawiony wybór filmów nie jest próbą stworzenia kanonu kina śląskiego ani zestawieniem najważniejszych czy najwybitniejszych produkcji związanych z regionem. Podobne przedsięwzięcie byłoby zresztą trudne, a być może nawet niemożliwe do zrealizowania. *Śląska półka filmowa* stała się zatem zestawem tytułów, które pozwalają zobaczyć, jak różnymi językami kinematografia opowiadała kiedyś i opowiada dziś o Górnym Śląsku.

Celem nie było zachowanie proporcji gatunkowych, chronologicznych czy kierowanie się wartością artystyczną poszczególnych filmów. Chodziło raczej o ich potencjał (glotto)dydaktyczny. Dlatego obok dzieł Kazimierza Kutza pomieszczono w zestawieniu także produkcje późniejsze, popularne czy telewizyjne. Chodziło przy tym o stworzenie zestawu umożliwiającego oglądanie tradycji i obyczajów

regionu z różnych perspektyw. Dzięki wybranym filmom możemy mówić o historii i pamięci, pracy i górnictwie, rodzinie, domu i wspólnocie, tradycjach i obrzędach, a także o stereotypach i autostereotypach. Wszystkie produkcje podejmują próby wykorzystania (na różne sposoby) regionalnego dziedzictwa w kinie popularnym. Z perspektywy (glotto)dydaktycznej właśnie ta różnorodność wydaje się szczególnie cenna. Film pozwala bowiem potraktować region nie jako zamkniętą listę informacji, które należy przekazać uczącym się, lecz jako przestrzeń interpretacji, porównań i rozmów. *Śląska półka filmowa* nie proponuje jednej odpowiedzi na pytanie, czym jest Śląsk. Przeciwnie – jej zadaniem jest pokazanie, jak wiele różnych odpowiedzi może przynieść kino.

I dlatego wybór ten pozostaje z założenia otwarty. Można dopisywać do niego kolejne tytuły, podważać zaproponowane wybory i budować własne zestawy. Bo – podobnie jak zaznaczono na początku – każdy Ślązak i każda Ślązaczka mają własne zastygłe w pamięci kadry, z których montują swoją śląską opowieść.

Literatura

Augustyn Halotta, Wikipedia, https://pl.wikipedia.org/wiki/Augustyn_Halotta [dostęp: 3.02.2026].

Barbórka według Pieprzycy, 2005, Interia Film, 4.12.2005, https://film.interia.pl/wiadomosci/news-barborka-wedlug-pieprzycy,nId,1749663 [dostęp: 4.02.2026].

Copik I., 2018, *Śląsk w zmiennym oku kamery – nowe kino powstające w regionie w kontekście filmowego imaginarium*, „Kwartalnik Filmowy", nr 103, s. 25–41.

Czajkowska A., 2016, *Miejsce i pamięć – w poszukiwaniu przesłanek badań biograficznych*, https://repozytorium.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/23967/Agata_Czajkowska_%20Miejsce%20i%20pamięć..pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 2.02.2026].

Gałuszka M., 2024, *Kulturowy portret Ślązaków w tryptyku śląskim Kazimierza Kutza*, „Studia Filmoznawcze", t. 46, s. 243–257.

Gęsina T., 2025, *Śląskie straszki. Demonologia ludowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Horbaczewski R., Hrycko-Skowron M., Rzemek J., 2010, *„Laura", historia Zbigniewa Nowaka zekranizowana przez TVN*, Rzeczpospolita, 25.11.2010, https://www.rp.pl/telewizja/art14867641-laura-historia-zbigniewa-nowaka-zekranizowana-przez-tvn [dostęp: 3.02.2026].

Niemojewska A., 2022, *Muzyka polskością przepełniona*, Rzeczpospolita, 29.12.2022, https://historia.rp.pl/historia-polski/art37691421-muzyka-polskoscia-przepelniona [dostęp: 3.02.2026].

Piotrowicz E., Tambor A., Tura Ł., *Skarbek i tajemnica magicznego sreberka*, https://zef.org.pl/skarbek-i-tajemnica-magicznego-sreberka-/ [dostęp: 4.02.2026].

Szewczyk Ł., 2010, *Prawdziwe historie zadebiutują na antenie TVN*, Media2.pl, 14.09.2010, https://media2.pl/media/68804-Prawdziwe-historie-zadebiutuja-na-antenie-TVN.html [dostęp: 3.02.2026].

Szmeja M., 2014, *Pamięć o przeszłości w kulturze śląskiej*, „Studia Humanistyczne AGH", t. 13/3, s. 219–232.

Śląski Fundusz Filmowy, https://silesiafilm.com/slaski-fundusz-filmowy-2/ [dostęp: 3.02.0226].

Tambor A., 2018, *Nowa polska półka filmowa*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Tambor A., 2022, *Śląskie ścieżki filmowe*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.

Tambor A., 2024, *Śląskie zagadki, łamigłówki, zgadywanki, zadania. Naucz się o Śląsku po śląsku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Zarębski K.J., 2010, *Benek*, Culture.pl, https://culture.pl/pl/dzielo/benek [dostęp: 3.01.2022].

Zrozumieć fenomen Wojciecha Kilara, Polskie Radio 24, https://www.polskieradio.pl/8/404/artykul/1012627,zrozumiec-fenomen-wojciecha-kilara [dostęp: 3.02.2026].

AGNIESZKA TAMBOR – PhD, Institute of Cultural Sciences, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Poland / dr, Instytut Nauk o Kulturze, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska.

Film scholar, specialist in teaching Polish as a foreign language, and cultural studies. For many years, she has collaborated with the School of Polish

Language and Culture. She is the head of and a lecturer in the Postgraduate Qualifying Programme in Teaching Polish Culture and the Polish as a Foreign Language, as well as a lecturer in the Postgraduate Programme in Regional Studies. She conducts media education training for ORPEG, the Political Critique Community Centre and other institutions. She collaborates with the Polish Audiovisual Producers Chamber and the Polish Filmmakers Association and is a member of the Film Educators Team. She has coordinated numerous international projects promoting the Polish language and culture, including *Taking Polish Cinema into the World*, *100 Eco-Facts Every Learner of Polish Should Be Able to Talk About*, *Language Competence – Task-Based Innovation*, *Poland on Languages*, *Spread Your Wings Like an Eagle*, and *100 Facts from Polish History Every Foreigner Should Know*. As a promoter of Polish cinema, she has participated in Polish Days in Prešov and Shenyang, as well as cultural events in Beijing, Curitiba, and Jakarta, consistently working to increase international awareness of Polish cinema. She has also conducted workshops for teachers abroad, including in the United States, Brazil, Canada, Kazakhstan, and China. She is the author of numerous articles and books on teaching Polish culture and Polish as a foreign language (her publications also include educational games and numerous textbooks), including *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* [The New Polish Film Shelf: 100 Films Every Foreigner Should See] (Katowice 2015); *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [The Polish Film Shelf: Live-Action and Animated Short Films in Teaching Polish as a Foreign Language] (with J.H. Budzik; Katowice 2018); *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty* [(Un)usual Polish: Texts and Contexts] (Katowice 2018); *Licz na Banacha* [Count on Banach] (Katowice 2019; a textbook for teaching specialist vocabulary in the sciences); *Śląskie ścieżki filmowe* [Silesian Film Trails] (Katowice 2022), and *Polacy znani i nieznani* [Famous and Lesser-Known Poles] (2023). She also runs the social media project *Polska Półka Filmowa* [The Polish Film Shelf], available across the most popular social media platforms.

Filmoznawczyni, glottodydaktyczka, kulturoznawczyni. Od wielu lat współpracuje ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej. Jest kierowniczką i wykładowczynią Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego oraz wykładowczynią na Podyplomowych Studiach z Wiedzy o Regionie. Prowadzi szkolenia z zakresu edukacji medialnej dla ORPEG,

Świetlicy Krytyki Politycznej i innych instytucji. Współpracuje z Krajową Izbą Producentów Audiowizualnych i Stowarzyszeniem Filmowców Polskich. Członkini Zespołu Edukatorów Filmowych. Kierowniczka międzynarodowych projektów promujących język polski i kulturę polską: „Z kinem polskim w świat", „100 ekofaktów, o których każdy uczący się polskiego mówić powinien", „Kompetencja językowa – innowacja zadaniowa", „Polska na językach", „Rozwiń skrzydła jak orzeł", „100 faktów z historii Polski, które każdy cudzoziemiec znać powinien" (www.100faktowzhistorii.pl). Promotorka filmu polskiego – brała udział m.in. w Polskich Dniach w Preszowie i Shenyangu, w wydarzeniach kulturalnych w Pekinie, Kurytybie i Dżakarcie – wszędzie starając się zwiększać wiedzę o polskim kinie. Prowadziła warsztaty dla nauczycieli za granicą, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Brazylii, Kanadzie, Kazachstanie i Chinach. Jest autorką wielu artykułów i książek związanych z nauczaniem kultury polskiej i języka polskiego (wśród jej publikacji są także gry dydaktyczne oraz liczne podręczniki), m.in.: *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* (Katowice 2015); *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (z J.H. Budzik; Katowice 2018); *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty* (Katowice 2018); *Licz na Banacha* (Katowice 2019; podręcznik do nauczania słownictwa specjalistycznego z zakresu nauk ścisłych); *Śląskie ścieżki filmowe* (Katowice 2022) oraz *Polacy znani i nieznani* (2023). Prowadzi społecznościowy kanał Polska Półka Filmowa, który można znaleźć w najpopularniejszych mediach społecznościowych.

E-mail: agnieszka.tambor@us.edu.pl

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
ISSN 2353-9844

Wspomnienia

Personal Recollections

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.14
ISSN 2353-9844

Sung-Eun Choi (Estera Choj)
https://orcid.org/0000-0003-3599-3113
Uniwersytet Studiów Zagranicznych Hankuk
Seul, Korea Południowa

Gdy nie ma drogi – wytycza się ją samemu
Z okazji przejścia na emeryturę Profesor Jolanty Tambor

When There Is No Path, One Must Create It Oneself
On the Occasion of Professor Jolanta Tambor's Retirement

Abstract: Professor Jolanta Tambor is portrayed as an outstanding scholar, academic teacher, and mentor who, throughout more than four decades of academic and educational activity, helped shape new directions in Polish studies and in the teaching of Polish as a foreign language. Written on the occasion of her retirement, the text takes the form of a reflective tribute and highlights her influence not only within the Polish academic community, but also on the development of Polish studies in South Korea.

The central motif of the essay is the metaphor of the "path," understood as the persistent overcoming of limitations, the creation of new academic and educational opportunities, and the inspiration offered to successive generations of students and scholars. The author recalls her personal experience of collaborating with Professor Tambor, which began during the international conference "Polish Literature in the World" held in Cieszyn in 2007. Particular attention is devoted to the long-standing cooperation between the University of Silesia and Hankuk University of Foreign Studies in Seoul, including academic exchange programs, joint teaching initiatives, and student participation in courses devoted to Polish language and culture. The text also highlights the significance of Professor Tambor as a moral and scholarly authority. Her work remains a source of inspiration for younger researchers and a lasting contribution to the development of contemporary Polish humanities.

Keywords: path, foreign language teaching methodology, academic cooperation

Abstrakt: W niniejszym opracowaniu Profesor Jolanta Tambor zostaje przedstawiona jako wybitna badaczka, nauczycielka akademicka oraz mentorka, która przez ponad 40 lat naukowej i dydaktycznej działalności wyznaczała nowe kierunki rozwoju polonistyki i nauczania języka polskiego jako obcego. Tekst, napisany z okazji przejścia Profesor Tambor na emeryturę, ma charakter wspomnieniowo-refleksyjny i ukazuje Jej istotną rolę nie tylko w polskim środowisku akademickim, lecz także w rozwoju studiów polonistycznych w Korei Południowej.

Głównym motywem rozważań staje się metafora drogi, rozumiana jako konsekwentne przekraczanie granic, wyznaczanie nowych ścieżek badawczych i dydaktycznych oraz inspirowanie kolejnych pokoleń studentów i naukowców.

Autorka przywołuje osobiste wspomnienia związane z Profesor Jolantą Tambor, którą poznała podczas konferencji „Literatura polska w świecie" w Cieszynie w 2007 roku. Szczególne miejsce zajmuje opis wieloletniej współpracy między Uniwersytetem Śląskim w Katowicach a Hankuk University of Foreign Studies w Seulu, obejmującej wymianę wykładowców, wspólne działania dydaktyczne oraz uczestnictwo studentów w kursach języka i kultury polskiej. Tekst podkreśla również znaczenie Profesor Tambor jako autorytetu moralnego i naukowego. Jej działalność, która wniosła trwały wkład w rozwój współczesnej humanistyki polskiej, pozostaje źródłem inspiracji dla młodszych badaczy.
Słowa kluczowe: droga, glottodydaktyka, współpraca akademicka

Z okazji przejścia Profesor Jolanty Tambor na emeryturę pragnę złożyć Jej wyrazy głębokiego szacunku i serdecznej wdzięczności – zarówno jako kierownik Katedry Studiów Polskich na Hankuk University of Foreign Studies (HUFS), jak i jako młodsza naukowczyni oraz wieloletnia współpracowniczka Pani Profesor. Kiedy myślę o Profesor Tambor oraz o Jej ponad 40-letniej działalności naukowej i dydaktycznej – jako językoznawczyni i specjalistki w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego – w moich refleksjach pojawia się jedno szczególne słowo, jakim jest: d r o g a.

W czasach, gdy pozycja kobiet w świecie akademickim była znacznie mniej ugruntowana niż dzisiaj, a nauczanie języka polskiego jako obcego dopiero się rozwijało, Profesor Tambor nie tylko śmiało podążała istniejącymi ścieżkami, lecz także odważnie wytyczała nowe. Jako badaczka i nauczycielka kolejnych pokoleń studentów konsekwentnie realizowała własne cele, pokazując swoim podopiecznym i współpracownikom, że nową drogę można wytyczać tylko poprzez wytrwałe podążanie naprzód. W tym kontekście pozwolę sobie przywołać fragment wiersza pt. *Drogi* koreańskiego poety Ko Ŭna:

> Nie ma drogi! I właśnie tu zaczyna się nadzieja.
> Gdy nie ma drogi – tworzy się ją, idąc naprzód.
> I właśnie tu zaczyna się historia[1].

[1] Ko Ŭn, *Naeirŭi norae* [Pieśń jutra], Ch'angjakkwa Pip'yŏ ngsa, Seul 1992, s. 115, tłum. własne.

Słowa te w szczególny sposób oddają postawę Profesor Tambor, która wielokrotnie podejmowała działania wyznaczające nowe kierunki rozwoju badań polonistycznych i dydaktyki nauczania polszczyzny.

Moje pierwsze spotkanie z Profesor Jolantą Tambor miało miejsce w czerwcu 2007 roku w Cieszynie podczas międzynarodowej konferencji „Literatura polska w świecie". Zapoczątkowana wówczas współpraca miała istotny wpływ zarówno na mój rozwój naukowy, jak i na kształt polonistyki na Hankuk University of Foreign Studies w Seulu.

Dzięki inicjatywie i rekomendacjom Profesor Tambor nasza katedra miała zaszczyt gościć wybitnych wykładowców, którzy pracowali w HUFS jako profesorowie wizytujący: prof. Magdalenę Pastuch (2010–2011), dr Joannę Przyklenk (2018–2019), dr Wiolettę Hajduk-Gawron (2019–2021) oraz mgr Kingę Groszewską (2021–2026). Wspólnie prowadziliśmy zajęcia, tworzyliśmy materiały dydaktyczne i rozwijaliśmy współpracę akademicką. Równocześnie wielu studentów naszej katedry uczestniczyło w kursach organizowanych przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz w letnich szkołach języka, literatury i kultury polskiej. Dzięki temu Polska – mimo znacznej odległości geograficznej – stała się dla nich przestrzenią bliską, inspirującą i realnie obecną w ich planach życiowych i naukowych. Warto podkreślić, że rozwój tej współpracy nie byłby możliwy bez osobistego zaangażowania Pani Profesor, Jej determinacji oraz gotowości do podejmowania wyzwań i przezwyciężania różnorakich trudności. Nie mniej istotna jest Jej rola jako mentorki. Dla wielu młodszych badaczy i naukowców, w tym również dla mnie, jest Ona źródłem inspiracji, a także wzorem odwagi i nadziei – szczególnie w wyznaczaniu własnej ścieżki naukowej.

Profesor Jolanta Tambor pozostaje dla mnie jedną z najbardziej inspirujących postaci współczesnej humanistyki polskiej. Jej dorobek naukowy i działalność dydaktyczna wniosły trwały i znaczący wkład w rozwój badań nad językiem polskim, jego nauczanie oraz glottodydaktykę polonistyczną. Wyrażam głęboką wdzięczność za Jej pasję, konsekwencję i nieustające zaangażowanie.



Profesor Jolana Tambor ze studentami polonistyki HUFS
(archiwum autorki, kwiecień 2011, Yongin)

Wchodząc w kolejny etap życia, Pani Profesor rozpoczyna nowy rozdział swojej drogi. Życzę, aby był on pełen spokoju, satysfakcji, zdrowia oraz dalszej aktywności badawczej.

Jestem szczęśliwa, że na swojej ścieżce spotkałam taką osobę – mistrzynię i przyjaciółkę. To Profesor Jolanta Tambor nauczyła mnie, że każda droga prowadzi do kolejnej – dlatego nasza wspólna wędrówka wciąż trwa. Jestem przekonana, że wartości i relacje, które Pani Profesor współtworzyła i współtworzy, będą istnieć i rozwijać się dzięki kolejnym pokoleniom badaczy i wykładowców.

Z wyrazami najgłębszego szacunku, wdzięczności i sympatii
Sung-Eun Choi (Estera Choj)

SUNG-EUN CHOI (ESTERA CHOJ) – Professor, Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, South Korea / prof., Uniwersytet Studiów Zagranicznych Hankuk, Seul, Korea Południowa.

Her scientific interests span comparative studies, contemporary Polish poetry, and literary translation. Her most important publications include: *Korea w polskich ut-worach literackich: od pierwszej wzmianki do współczesności* [Korea in

Polish Literary Works: From the First Mention to the Present Day] (in: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia* [The Polish Studies' Meetings of Three Countries – China, Korea, Japan], vol. 1, Tokyo 2009); *Poezja Wisławy Szymborskiej z perspektywy filozofii Lao-Zhuanga* [Wisława Szymborska's Poetry from the Perspective of Lao-Zhuang's Philosophy] (in: *Literatura polska w świecie*, vol. 3, *Obecności* [Polish Literature in the World, vol. 3, Presences], Katowice 2010); *Recepcja poezji Wisławy Szymborskiej w Korei Południowej* [Reception of Wisława Szymborska's Poetry in South Korea] ("Pamiętnik Literacki" 2014, iss. 4). In 2012, she was awarded the Knight's Cross of the Order of Merit of the Republic of Poland.

Jej zainteresowania naukowe to: komparatystyka, współczesna poezja polska oraz przekład literacki. Do jej najważniejszych publikacji należą: *Korea w polskich utworach literackich: od pierwszej wzmianki do współczesności* (w: *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia*, t. 1, Tokio 2009); *Poezja Wisławy Szymborskiej z perspektywy filozofii Lao-Zhuanga* (w: *Literatura polska w świecie*, t. 3, *Obecności*, Katowice 2010); *Recepcja poezji Wisławy Szymborskiej w Korei Południowej* („Pamiętnik Literacki" 2014, z. 4). W 2012 roku została uhonorowana Krzyżem Kawalerskim Orderu Zasługi RP.

E-mail: estera90@hufs.ac.kr

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE, 2026 • 2 (38)
doi: 10.31261/PS_P.2026.38.04
ISSN 2353-9844

Li Yinan
https://orcid.org/0000-0002-5777-6622
Pekiński Uniwersytet Języków Obcych
Pekin, Chiny

Język, kultura, spotkanie
O Profesor Jolancie Tambor z perspektywy chińskiej polonistyki

Language Culture, and Encounter Professor Jolanta Tambor from the Perspective of Polish Studies in China

Abstract: The article examines the significance of Professor Jolanta Tambor's work for the development of Polish Studies in China from the perspective of the author's long-standing academic collaboration and personal experience. It focuses on three interconnected dimensions of her activity: language, culture, and encounter. The article discusses Professor Tambor's role in educating international scholars of Polish Studies, fostering cooperation between the University of Silesia and Beijing Foreign Studies University, and supporting the teaching of Polish in China. Particular attention is paid to methodology workshops, academic exchange, Polish language certification examinations, and the development of the two-volume textbook *Halo? Tu Polska!* [Hello? This Is Poland!]. From an autobiographical perspective, the article also explores a master–student relationship in which academic rigour is combined with responsibility, trust, and care. It argues that Jolanta Tambor's work extends beyond the institutional framework of academic cooperation, fostering lasting ties between Polish Studies communities in Poland and China. While primarily commemorative in character, the article also documents the institutionalisation of these contacts and the transformation of Polish Studies in China over the past two decades, highlighting the importance of personal engagement, intercultural relationships, and sustained academic cooperation for the internationalisation of research on Polish language, literature, and culture.

Keywords: Jolanta Tambor, teaching Polish as a foreign language, Polish language academic cooperation, intercultural communication

Abstrakt: Artykuł przedstawia znaczenie działalności Profesor Jolanty Tambor dla rozwoju chińskiej polonistyki z perspektywy wieloletniej współpracy akademickiej i osobistego doświadczenia autorki. Tekst koncentruje się na trzech wzajemnie powiązanych wymiarach tej działalności: języku, kulturze i spotkaniu. Omawia rolę Profesor Tambor w kształceniu zagranicznych polonistów, rozwijaniu współpracy między Uniwersytetem Śląskim a Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych oraz we wspieraniu nauczania języka polskiego w Chinach. Szczególną uwagę poświęcono warsztatom metodycznym, wymianie akademickiej, egzaminom certyfikatowym oraz pracy nad dwutomowym podręcznikiem *Halo? Tu Polska!*.

W perspektywie autobiograficznej ukazano również model relacji mistrz–uczeń, w którym wymagania naukowe łączą się z odpowiedzialnością, zaufaniem i troską. Artykuł pokazuje, że działalność Jolanty Tambor wykracza poza instytucjonalne ramy współpracy akademickiej i służy budowaniu trwałych więzi między polskim i chińskim środowiskiem polonistycznym. Tekst ma charakter wspomnieniowy, lecz zarazem dokumentuje etapy instytucjonalizacji kontaktów oraz przemiany chińskiej polonistyki w ostatnich dwóch dekadach, ukazując znaczenie osobistego zaangażowania, relacji międzykulturowych i długofalowej współpracy akademickiej dla umiędzynarodowienia badań nad językiem, literaturą i kulturą polską.

Słowa kluczowe: Jolanta Tambor, glottodydaktyka polonistyczna, współpraca akademicka, komunikacja międzykulturowa

Moja znajomość z Profesor Jolantą Tambor trwa już wiele lat i od dawna wykracza poza ramy zwykłej relacji akademickiej. Kiedy dziś wracam myślą do naszych spotkań, rozmów i wspólnych doświadczeń, widzę wyraźnie, że nie jest to jedynie opowieść o osobie, która odegrała ważną rolę w moim życiu naukowym – jest to także historia spotkania dwóch światów: polskiego i chińskiego; historia dojrzewania młodej badaczki, a zarazem świadectwo tego, jak wiele mogą dokonać ludzie, którzy łączą języki, kultury, instytucje i pokolenia.

Profesor Tambor jest dla mnie nie tylko wybitną badaczką, nauczycielką akademicką i organizatorką życia polonistycznego – jest osobą, która pomogła mi wejść do polskiego świata nauki, zrozumieć jego standardy, wymagania i etos, a z czasem stała się kimś znacznie bliższym niż mentorką czy partnerką naukową. Przez lata współpracy powstała między nami więź oparta na zaufaniu, wdzięczności i głębokiej ludzkiej bliskości – więź, która nie jest rodzinna w sensie formalnym, a jednak niesie ze sobą ciepło, trwałość i poczucie wzajemnej odpowiedzialności właściwe najważniejszym relacjom w życiu.

Język: wejście do polskiego świata nauki

Moje pierwsze spotkanie z Jolantą Tambor miało miejsce w 2008 roku w Katowicach, podczas uroczystości nadania Profesor Yi Lijun tytułu Honorowego Ambasadora Polszczyzny. Towarzyszyłam wówczas mojej

Mistrzyni, jednej z najwybitniejszych chińskich tłumaczek literatury polskiej, która przez dziesięciolecia przybliżała polską literaturę chińskim czytelnikom. Byłam młodą adeptką polonistyki, dopiero wkraczającą w szerszy świat akademicki. Choć Polska była dla mnie ważna, a polszczyzna stanowiła przestrzeń intelektualnej fascynacji, to wiele drzwi pozostawało jeszcze przede mną zamkniętych lub zaledwie uchylonych.

Właśnie wtedy po raz pierwszy spotkałam Profesor Tambor. Zapamiętałam Ją jako osobę niezwykle dynamiczną, konkretną, świetnie zorganizowaną, a jednocześnie ciepłą i otwartą. Nie była to powierzchowna serdeczność ani zwykła uprzejmość okazana zagranicznym gościom – był to raczej wyraz głębokiej uważności wobec drugiego człowieka oraz zdolności dostrzegania ludzi, ich drogi i znaczenia ich pracy. W Katowicach poznałam także Profesora Romualda Cudaka, który później stał się promotorem mojej rozprawy doktorskiej i odegrał niezwykle ważną rolę w moim życiu naukowym.

W pamięć zapadło mi szczególnie to, w jaki sposób Pani Profesor odnosiła się do Profesor Yi Lijun. W Jej serdeczności było coś więcej niż oficjalny szacunek należny laureatce ważnego wyróżnienia. Wyrażało się w niej prawdziwe uznanie dla wieloletniej pracy chińskiej tłumaczki, dla jej wierności polskiej literaturze i dla wysiłku przekładania jej na zupełnie inny język oraz wprowadzania w odmienny świat kulturowy. Dla mnie, młodej Chinki zajmującej się językiem polskim, było to doświadczenie bardzo ważne. Zrozumiałam wtedy, że praca chińskich polonistów – tłumaczy, badaczy i nauczycieli – nie jest działalnością oderwaną od polskiej kultury ani nie sytuuje się na jej marginesie. Przeciwnie – stanowi część większej historii obecności polszczyzny w świecie. To pierwsze spotkanie w Katowicach uświadomiło mi także, że moja własna droga naukowa, choć dopiero się zaczynała, może zyskać sens właśnie dzięki uczestnictwu w tej międzynarodowej wspólnocie języka i literatury, opartej na wzajemnym szacunku.

Kilka lat później, w październiku 2011 roku, rozpoczęłam studia doktoranckie w zakresie literaturoznawstwa na Uniwersytecie Śląskim.

Był to dla mnie krok bardzo istotny, ale zarazem niełatwy. Praca nad doktoratem w Polsce, pisanie rozprawy po polsku, odnalezienie się w polskim systemie akademickim – wszystko to wymagało nie tylko znajomości języka, lecz także odwagi, dyscypliny i zaufania. Musiałam sięgać po nowe lektury i metody badawcze, a jednocześnie uczyć się nowych sposobów myślenia, argumentowania, pisania i uczestniczenia w życiu naukowym.

W tym procesie ogromną rolę odegrał Profesor Romuald Cudak, mój promotor, który czuwał nad moim rozwojem naukowym, wymagał ode mnie rzetelności, precyzji i samodzielności. Obok niego stale obecna była także Profesor Jolanta Tambor. Choć nie była formalnie moją promotorką, dziś mogę powiedzieć, że należała do tych osób, które naprawdę pomogły mi stać się badaczką. Jej rola była inna, lecz nie mniej ważna: stawiała wysokie wymagania akademickie, a zarazem otaczała troską osobę, która przybywała z daleka do polskiego świata nauki.

Podczas czteroletnich studiów doktoranckich napotkałam wiele trudności. Musiałam łączyć pracę zawodową i obowiązki rodzinne, w tym opiekę nad dzieckiem, z bardzo wymagającymi studiami w Polsce. Zdarzały się chwile zmęczenia, choroby i bezradności, a nawet wątpliwości, czy zdołam przejść tę drogę do końca. Właśnie wtedy ogromne znaczenie miały dla mnie słowa wsparcia ze strony Pani Profesor. Jej wsparcie nie miało charakteru pustej uprzejmości. Była konkretna i stanowcza, a Jej słowa motywowały mnie do dalszego wysiłku. Czułam, że Pani Profesor wierzy w sens mojej pracy, ale jednocześnie oczekuje ode mnie rzetelności i odpowiedzialności.

Zapamiętałam przede wszystkim Jej pomoc, kiedy przygotowywałam dysertację. Jako cudzoziemka pisząca rozprawę doktorską po polsku potrzebowałam nie tylko konsultacji merytorycznych, lecz także wsparcia językowego. Pisanie tekstów naukowych w języku obcym jest doświadczeniem szczególnym. Nawet wtedy, gdy zna się język dobrze, pozostają wątpliwości dotyczące stylu, tonu, składni, sposobu argumentacji, a także tego, czy myśl została wyrażona z należytą precyzją. Pani Profesor doskonale to rozumiała. Wspólnie z Profesorem Cudakiem

czytała moją pracę, poprawiała ją, zwracała uwagę na miejsca niejasne, podpowiadała rozwiązania bardziej naturalne, precyzyjne, zgodne z polskim stylem naukowym. W tych uwagach kryła się cała szkoła myślenia: jak budować argument, jak prowadzić wywód, jak szanować słowo, jak brać odpowiedzialność za tekst. Dla młodej badaczki z Chin była to lekcja bezcenna. Dzięki Profesorowi Cudakowi i Pani Profesor polszczyzna przestawała być dla mnie jedynie językiem, którego się nauczyłam, a stawała się narzędziem samodzielnego myślenia naukowego.

To doświadczenie powróciło ze szczególną siłą podczas przygotowywania do druku mojej rozprawy doktorskiej, która ukazała się później w Polsce jako monografia *Literatura polska w Chinach*. Był to kolejny etap pracy, który bardzo mocno zapisał się w mojej pamięci. Tekst zawierał liczne informacje o przekładach i wydaniach, tytuły utworów i artykułów, nazwiska tłumaczy oraz dane bibliograficzne. Każdy szczegół wymagał sprawdzenia, każda data i każdy zapis bibliograficzny domagały się weryfikacji. Współpraca z Profesor Jolantą Tambor nad tą książką była dla mnie prawdziwą szkołą rzetelności akademickiej. Mimo różnicy czasu między Chinami a Polską przez pewien okres pozostawałyśmy w niemal nieustannym kontakcie. Poprawiałyśmy tekst, sprawdzałyśmy informacje, doprecyzowywałyśmy sformułowania, wracałyśmy do tych samych miejsc, aby upewnić się, że wszystko zostało odnotowane możliwie najdokładniej. Wtedy w pełni uświadomiłam sobie, że dobra książka naukowa nie rodzi się jedynie z pomysłu, wiedzy i talentu – rodzi się także z godzin żmudnej korekty, z gotowości do wielokrotnego sprawdzania faktów, z szacunku dla czytelnika i z przekonania, że nawet drobny błąd ma znaczenie.

Kiedy patrzę z tej perspektywy na całą moją katowicką drogę – od pierwszego spotkania z Profesor Tambor, przez studia doktoranckie, po pracę nad książką – rozumiem, czym stał się dla mnie język polski. Przestał być jedynie przedmiotem studiów i narzędziem komunikacji. Otworzył mi drzwi do polskiego świata nauki: świata wymagającego, ale chętnie przyjmującego tych, którzy – choć pochodzą z daleka – uczą się polszczyzny z zaangażowaniem, ciekawością i miłością.

Kultura: polszczyzna między Polską a Chinami

Z pierwszych lat naszej znajomości zapamiętałam moment, do którego później Pani Profesor kilkakrotnie wracała. Podczas mojego pobytu w Polsce w 2008 roku Profesor Romuald Cudak zabrał nas do Będzina, gdzie zwiedzaliśmy zamek i znajdującą się tam ekspozycję poświęconą dawnej kulturze materialnej: strojom, broni i innym przedmiotom związanym z historią i obyczajowością dawnej Polski. Profesor Yi Lijun i Jej mąż, Profesor Yuan Hanrong, zatrzymywali się przed eksponatami z ogromnym zainteresowaniem, przyglądali się szczegółom, komentowali kształty, nazwy i funkcje dawnych przedmiotów, zastanawiali się, w jaki sposób podobne realia historyczne były przedstawiane w tłumaczonych przez nich tekstach literatury polskiej i jak można oddać je po chińsku. Ta scena zrobiła na Pani Profesor duże wrażenie. Dostrzegła w niej przejaw rzetelności tłumaczy, którzy wiedzą, że przekład literatury nie polega wyłącznie na przenoszeniu znaczeń z jednego języka do drugiego – wymaga wniknięcia w realia historyczne i obyczajowe, sferę wyobraźni oraz materialne szczegóły świata przedstawionego. Również dla mnie była to ważna lekcja: kultura ujawnia się często w rzeczach pozornie drobnych – w nazwie elementu stroju, w kształcie dawnej broni czy w sposobie opisu przedmiotu, który dla polskiego czytelnika może być oczywisty, a dla chińskiego wymaga objaśnienia, znalezienia odpowiednika albo świadomego zachowania jego obcości w przekładzie.

Niedługo później sama przekonałam się, jak ważna była otwartość Pani Profesor i związanego z Nią środowiska Uniwersytetu Śląskiego na głosy spoza Polski. Jeśli dobrze pamiętam, w następnym roku po raz pierwszy uczestniczyłam w konferencji „Literatura polska w świecie", organizowanej w Katowicach. Byłam wtedy bardzo młodą nauczycielką akademicką, dopiero szukającą własnego głosu naukowego. Przygotowałam referat poświęcony współczesnej polskiej literaturze kobiecej widzianej oczami chińskiej polonistki. Dzisiaj wiem, że ważny był nie tylko temat mojego wystąpienia, lecz także sposób jego przyjęcia. Dla

młodej badaczki z Chin było to doświadczenie bardzo budujące. Poczułam, że moja perspektywa nie jest traktowana jako egzotyczna ciekawostka. Przeciwnie – może wnieść coś ważnego do rozmowy o literaturze polskiej. Pani Profesor umie takie głosy dostrzegać i wspierać. W młodych naukowcach z zagranicy widziała przyszłych partnerów międzynarodowej debaty o języku, literaturze i kulturze polskiej. Dzięki takim postawom konferencje organizowane przez śląskie środowisko polonistyczne stawały się prawdziwą przestrzenią spotkania: miejscem, w którym na polszczyznę można było spojrzeć z różnych perspektyw pochodzących z różnych stron świata.

Z biegiem lat, przy znaczącym udziale Pani Profesor, współpraca między Uniwersytetem Śląskim a Pekińskim Uniwersytetem Języków Obcych rozwijała się i obejmowała coraz więcej wspólnych działań. Studenci pekińskiej polonistyki wyjeżdżali na letnie kursy języka i kultury polskiej do Cieszyna oraz na dłuższe pobyty naukowe do Katowic. Wykładowcy związani ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej UŚ przyjeżdżali do Chin, gdzie prowadzili zajęcia, wykłady i warsztaty, a także spotykali się z nauczycielami i studentami. Wśród osób, które szczególnie zapisały się w historii naszej polonistyki, była Doktor Jagna Malejka, przez kilka lat pracująca jako lektorka języka polskiego w naszej katedrze. Takie kontakty nie były traktowane jedynie jako wymiana akademicka. Tworzyły codzienną, żywą przestrzeń współpracy, dzięki której polszczyzna stawała się dla naszych studentów językiem bezpośredniego spotkania z Polską.

Szczególnie dobrze pamiętam wizytę Profesor Jolanty Tambor i Doktor Agnieszki Tambor, które w 2017 roku przyjechały do Pekinu, aby poprowadzić warsztaty dla nauczycieli, lektorów i studentów. Było to dla nas wydarzenie ważne i w pewnym sensie pionierskie. W zajęciach uczestniczyli nie tylko wykładowcy i studenci naszej polonistyki, lecz także młodzi nauczyciele z innych chińskich ośrodków, m.in. z Kantonu. Pani Profesor mówiła o metodyce nauczania języka polskiego jako obcego, o pracy z podręcznikami, o świadomym wyborze materiałów dydaktycznych i o dostosowywaniu ich do potrzeb konkretnej grupy

studentów. Dla chińskich nauczycieli języka polskiego były to kwestie bardzo praktyczne, ale zarazem fundamentalne. Od lat bowiem zadawaliśmy sobie pytania: jak uczyć języka bardzo odległego typologicznie i kulturowo od języka ojczystego naszych studentów? Jak wprowadzać trudną gramatykę, nie sprowadzając polszczyzny wyłącznie do jej reguł? Jak od początku pokazywać, że język jest nierozerwalnie związany z kulturą, sposobem komunikowania się, z gestem, kontekstem społecznym i literaturą? Warsztaty prowadzone przez Panią Profesor pomagały nam te zagadnienia porządkować i szukać odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Uświadomiły nam również, że rozwijająca się chińska polonistyka potrzebuje zarówno podręczników i programów, jak i rozmów z doświadczonymi nauczycielami, którzy znają teoretyczne, praktyczne i instytucjonalne aspekty nauczania polszczyzny jako języka obcego.

Jednym z najtrwalszych rezultatów tej współpracy stał się dwutomowy podręcznik *Halo? Tu Polska!*, przygotowany przez zespół polsko-chiński. Droga do powstania obu tomów była długa i niełatwa. Od pierwszego pomysłu do publikacji minęło niemal 10 lat. W tym czasie wielokrotnie dyskutowaliśmy na temat struktury lekcji, doboru tekstów, zakresu objaśnień, sposobu wprowadzania gramatyki, obecności materiału kulturowego i potrzeb chińskich studentów. W trakcie tych rozmów ujawniały się rozbieżności między polskim a chińskim doświadczeniem dydaktycznym, odmienne oczekiwania wobec podręcznika akademickiego, a także różnice dotyczące warunków wydawniczych. W takich momentach rola Pani Profesor była szczególnie ważna. Wspierała Ona projekt jako specjalistka w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, ale również jako osoba potrafiąca łączyć ludzi, zbliżyć odmienne stanowiska i pomagać obu stronom zrozumieć wzajemne racje. Przypominała nam, że dobry podręcznik nie jest prostym zbiorem tekstów i ćwiczeń, lecz przemyślaną ścieżką prowadzącą studenta przez zagadnienia języka, kultury i komunikacji. Publikacja opracowanego przez nas podręcznika w Foreign Language Teaching and Research Press, czyli chińskim Wydawnictwie Nauczania i Badań nad Językami Obcymi, jednym z najważniejszych chińskich wydawnictw specjalizujących się

w podręcznikach do nauki języków obcych, była dla nas potwierdzeniem sensu tej wieloletniej pracy.

Współpraca polsko-chińska przybierała także inne formy, takie jak: państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego organizowane w Chinach przy wsparciu egzaminatorów z Uniwersytetu Śląskiego, kolejne konferencje z cyklu „Literatura polska w świecie" oraz spotkania młodych badaczy, w których brali udział nasi doktoranci, magistranci i studenci starszych lat. Każde z tych wydarzeń było na swój sposób istotne, ale razem tworzyły coś znacznie większego – przestrzeń, w której chińska polonistyka mogła coraz aktywniej uczestniczyć w międzynarodowym życiu polonistycznym.

Kiedy w 1954 roku na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych powstała polonistyka, przez długi czas była jedynym tego rodzaju ośrodkiem w Chinach. Dziś języka polskiego można się uczyć na wielu chińskich uczelniach, a środowisko nauczycieli, studentów i absolwentów stale się poszerza. Do tego rozwoju przyczyniło się wiele osób i instytucji, jednak szczególnie ważną rolę w tej historii odegrała Profesor Jolanta Tambor. Jej zaangażowanie nie ograniczało się do oficjalnych deklaracji współpracy. Była obecna tam, gdzie naprawdę kształtuje się przyszłość polonistyki: w sali zajęć, podczas warsztatów, w pracy nad podręcznikiem, w rozmowach o studentach, egzaminach, konferencjach i kolejnych wspólnych przedsięwzięciach. W tym sensie pomagała budować nie tylko kontakty między uczelniami, lecz także żywą przestrzeń kultury polskiej w Chinach.

Spotkanie: więź, która przekracza instytucje

Najgłębszy sens tej wieloletniej historii ujawnia się jednak w spotkaniu – akademickim, międzykulturowym i osobistym. Z czasem moja relacja z Panią Profesor wykroczyła poza ramy współpracy między uczoną z Polski a polonistką z Chin. Budowały ją wspólne projekty, rozmowy

i obowiązki, ale coraz silniej przenikały ją także zaufanie, wdzięczność, troska i zwykła ludzka bliskość.

Szczególnie wyraźnie uświadomiłam to sobie po obronie rozprawy doktorskiej. Ze względu na obowiązki zawodowe musiałam wtedy szybko wrócić do Chin i nie mogłam uczestniczyć w oficjalnej uroczystości promocji doktorskiej na Uniwersytecie Śląskim. Wydawało mi się, że jest to jedna z tych rzeczy, z których trzeba zrezygnować, kiedy życie naukowe toczy się między dwoma krajami i dwiema uczelniami oraz wiąże się z wieloma zobowiązaniami. Tym bardziej poruszył mnie gest Pani Profesor, która jakiś czas później, podczas Światowego Kongresu Polonistów w 2016 roku, zorganizowała dla mnie krótką, kameralną promocję doktorską. Była to uroczystość przygotowana właściwie dla jednej osoby, lecz miała w sobie całą powagę akademickiej tradycji. Do dziś pamiętam ten moment jako jedno z najbardziej wzruszających doświadczeń mojego życia naukowego. Poczułam wtedy, że uzyskanie stopnia doktora nie jest jedynie formalnym zakończeniem pewnego etapu badań – jest także przyjęciem do wspólnoty uczonych, uznaniem podjętego wysiłku i zobowiązaniem do dalszej pracy. Ten gest mówił wiele o Pani Profesor: o Jej wrażliwości na symbole, rytuały i ludzką pamięć. Dzięki Niej w mojej biografii uniwersyteckiej znalazło się miejsce na ten brakujący moment – doświadczenie pełne godności, ciepła i wzruszenia.

Właśnie podczas tej uroczystości przywołałam chińskie powiedzenie: „Kto choć przez jeden dzień był twoim nauczycielem, pozostaje ojcem na całe życie". W tradycji chińskiej słowa te wyrażają szczególny szacunek wobec mistrza. Nauczyciel nie przekazuje wyłącznie wiedzy. Prowadzi ucznia, kształtuje jego charakter, pomaga mu dorosnąć do odpowiedzialności za własną drogę. Mówiłam wtedy o Profesorze Romualdzie Cudaku, promotorze mojego doktoratu, który był dla mnie kimś znacznie więcej niż opiekunem naukowym – był mistrzem czuwającym nad moją pracą z cierpliwością i ojcowską odpowiedzialnością, a zarazem stawiał przede mną konkretne wymagania. Dodałam jednak – półżartem, półserio, ale z prawdziwym wzruszeniem – że skoro Profesor

Cudak stał się dla mnie takim akademickim ojcem, to Pani Profesor Jolanta Tambor jest dla mnie kimś w rodzaju akademickiej matki.

Określenie to nie było wyłącznie konwencjonalnym wyrazem szacunku. Kryje się w nim wdzięczność za stawianie mi wielu wyzwań, za Jej bezkompromisową dbałość o jakość tekstu i uważność na szczegóły, ale także za ciepło, troskę i obecność w momentach trudnych. Pani Profesor potrafiła być wymagająca, czasem bardzo wymagająca. Za tymi wymaganiami zawsze jednak kryły się wiara w drugiego człowieka i pragnienie, aby jego praca przybrała możliwie najlepszy kształt. Pomagała, ale nie zwalniała z odpowiedzialności. Wspierała, ale oczekiwała wysiłku. Właśnie dlatego Jej wsparcie miało dla mnie tak wielką wartość.

Z czasem to określenie powracało między nami w mniej oficjalnych sytuacjach. Z odrobiną żartu, ale też z prawdziwym uczuciem zwracałyśmy się czasem do siebie: „mamo" i „córko". Dla osób z zewnątrz mogło to brzmieć zaskakująco. Dla mnie jednak było wyrazem prawdziwej więzi. W tej relacji było miejsce na szacunek i bliskość, na powagę i humor, na akademicką współpracę i zwykłe ludzkie ciepło.

Nie chcę idealizować tej relacji ani zamieniać jej w sentymentalną opowieść. Jej siła polega właśnie na tym, że wyrasta ona z realnego życia: z pracy nad tekstami, rozmów, podróży, trudności, ze wspólnych projektów, z pracy ze studentami, udziału w konferencjach i codziennych gestów. Budowanie prawdziwej współpracy między ludźmi z różnych krajów wymaga czasu i cierpliwości. Jeśli jednak taka relacja przetrwa lata, staje się czymś znacznie głębszym niż suma akademickich kontaktów.

Dziś, kiedy patrzę wstecz, widzę, jak wiele zawdzięczam Profesor Jolancie Tambor: wsparcie w najważniejszych momentach mojej drogi, przykład odpowiedzialności akademickiej i przekonanie, że praca nauczyciela oraz badacza ma sens wtedy, gdy prowadzi do spotkania z drugim człowiekiem. Dzięki Pani Profesor Polska stała się dla mnie nie tylko krajem studiów i badań, lecz także przestrzenią bliskich relacji, przyjaźni i duchowego zakorzenienia. Dzięki Niej polonistyka nie jest dla mnie wyłącznie dyscypliną naukową – jest sposobem życia: nieustannym budowaniem mostów między językami, kulturami i ludźmi.

Myśląc o Pani Profesor Tambor, często przypominam sobie słowa Cypriana Kamila Norwida: „Bo piękno na to jest, by zachwycało do pracy…". W Jej działalności akademickiej piękno polszczyzny, literatury i kultury nigdy nie pozostaje abstrakcyjną ideą. Prowadzi do pracy – nad tekstem, ze studentami, nad podręcznikiem, a także do tworzenia przestrzeni spotkania dla ludzi z różnych światów. Tego właśnie nauczyłam się od Pani Profesor: że prawdziwa miłość do języka wyraża się w odpowiedzialności, cierpliwości i gotowości do wspierania drugiego człowieka.

Za tę lekcję pozostaję Jej głęboko wdzięczna.

LI YINAN – Professor, Department of Polish Language, Beijing Foreign Studies University, Beijing, China / prof., Katedra Języka Polskiego, Pekiński Uniwersytet Języków Obcych, Pekin, Chiny.

Literary scholar, translator, and academic lecturer; Head of the Department of Polish Language and Director of the Polish Research Center at Beijing Foreign Studies University. She earned her PhD, with a dissertation written in Polish, from the University of Silesia in Katowice. From 2012 to 2015, she served as Third Secretary at the Embassy of the People's Republic of China in Poland. Her research interests include the reception and translation of Polish literature in China, Polish-Chinese literary relations, intercultural studies, and the teaching of Polish as a foreign language. She has led a National Social Science Fund of China project devoted to Polish-Chinese literary exchange, which received an excellent evaluation upon completion. She is currently leading another project funded by the same fund under its Chinese Academic Translation Programme, involving the translation into Polish of Ye Jiaying's *Gender and Culture: The Evolution of the Aesthetic Qualities of Ci Poetry by Chinese Women*. She has also participated in numerous national- and ministerial-level research projects. She has translated into Chinese, among others, Wisława Szymborska's *How to Start Writing (and When to Stop): Advice for Writers* and Olga Tokarczuk's *Opowiadania bizarne* [Bizarre Stories] and *Ostatnie historie* [Final Stories]. She has been awarded the honorary badge "Meritorious for Polish Culture" [Zasłużony dla Kultury Polskiej] and the Knight's Cross of the Order of Merit of the Republic of Poland (2024). She is the author of the monographs *Literatura polska w Chinach* [Polish

Literature in China] (Katowice 2017), nominated for the Jan Kochanowski Prize in 2019, and *Spotkanie jedwabiu z bursztynem. Chińsko-polska wymiana literacka* [When Silk Meets Amber: A Study of Chinese-Polish Literary Relations] (Beijing 2024), as well as numerous scholarly articles on literature, culture, and the teaching of Polish as a foreign language.

Literaturoznawczyni, tłumaczka i wykładowczyni akademicka, kierowniczka Katedry Języka Polskiego i dyrektorka Centrum Studiów Polskich na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych. Stopień doktora uzyskała na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. W latach 2012–2015 pełniła funkcję III sekretarza Ambasady Chińskiej Republiki Ludowej w Polsce. Jej zainteresowania naukowe obejmują przekład i recepcję literatury polskiej w Chinach, polsko-chińskie kontakty literackie, studia międzykulturowe oraz glottodydaktykę polonistyczną. Kierowała projektem Narodowego Funduszu Nauk Społecznych Chin poświęconym polsko-chińskim relacjom literackim, zakończonym z wyróżnieniem. Obecnie realizuje kolejny projekt finansowany przez ten fundusz, w ramach programu przekładu chińskich dzieł naukowych na języki obce, obejmujący tłumaczenie na język polski książki Ye Jiaying *Płeć i kultura. Ewolucja walorów estetycznych utworów autorstwa chińskich poetek*. Uczestniczyła również w licznych projektach badawczych szczebla państwowego i ministerialnego. Tłumaczka na język chiński m.in. *Poczty literackiej, czyli jak zostać (lub nie zostać) pisarzem* Wisławy Szymborskiej oraz *Opowiadań bizarnych* i *Ostatnich historii* Olgi Tokarczuk. Autorka monografii *Literatura polska w Chinach* (Katowice 2017), nominowanej w 2019 roku do Nagrody im. Jana Kochanowskiego, oraz *Spotkanie jedwabiu z bursztynem. Chińsko-polska wymiana literacka* (Pekin 2024), a także licznych artykułów naukowych poświęconych literaturze, kulturze i glottodydaktyce. Uhonorowana Odznaką Honorową „Zasłużony dla Kultury Polskiej" oraz Krzyżem Kawalerskim Orderu Zasługi Rzeczypospolitej Polskiej (2024).

E-mail: liyinan@bfsu.edu.cn



Scopus®

BazHum

CEJSH

ERIHPLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe
(CC BY-SA 4.0)

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9844

9 772353 984603 64

Więcej informacji