

PORADNIK JĘZYKOWY

3

(812)

2024



INDEKS 369616
ISSN 0551-5343
NAKLAD 200 egz.

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA

PORADNIK JĘZYKOWY

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

3

(812)

2024

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

TOWARZYSTWO KULTURY JĘZYKA
DOM WYDAWNICZY ELIPSA
WARSZAWA

KOLEGIUM REDAKCYJNE

dr hab. Wanda Decyk-Zięba (redaktor naczelny), dr hab. Jolanta Chojak,
dr hab. Monika Kresa (zastępca redaktora naczelnego),
dr Ewelina Kwapiień, prof. dr hab. Radosław Pawelec, dr Marta Piasecka

RADA REDAKCYJNA

dr hab. Wanda Decyk-Zięba (przewodnicząca, Warszawa),
doc. dr Mirosław Dawlewicz (Wilno – Litwa),
prof. dr hab. Stanisław Dubisz (Warszawa),
prof. dr hab. Alla Kozhinowa (Mińsk – Białoruś),
prof. dr hab. Ałła Krawczuk (Lwów – Ukraina),
prof. dr hab. Andrzej Markowski (Warszawa),
prof. dr hab. Alicja Nagórko (Berlin – Niemcy),
prof. dr Marta Pančíková (Bratysława – Słowacja),
prof. dr hab. Józef Porayski-Pomsta (Warszawa),
prof. dr hab. Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk – Niemcy),
prof. dr Olga Šapkina (Moskwa – Rosja),
prof. dr hab. Héléne Włodarczyk (Paryż – Francja)

Sekretarz Redakcji

dr Aleksandra Żurek-Huszcz

Redaktor naukowy zeszytu

dr hab. Wanda Decyk-Zięba

Redaktor językowy

Anna Sośnicka

Tłumacz

Marta Falkowska

Korektor

Halina Maczunder

Adres redakcji

00-189 Warszawa, ul. Inflancka 15/198

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

Dział Handlowy DW ELIPSA: tel. (48) 22 635 03 01, e-mail: sklep@elipsa.pl

Księgarnia internetowa: <http://www.elipsa.pl>

Czasopismo afiliowane przy Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego

Czasopismo jest rejestrowane na listach ERIH i ICI Journals Master List,
indeksowane – w bazach Scopus, CEEOL, Pol-index, Scholar Google, EBSCO

Zeszyt opublikowany w wersji pierwotnej

Publikacja online jest bezpłatna. Wszystkie artykuły wydawane są na zasadzie wolnego dostępu
i na licencji CC BY 4.0 (Creative Commons – Uznanie autorstwa),
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.pl>.

Przesłanie artykułu do recenzji oznacza zgodę na jego udostępnienie na tej licencji

Wydawanie czasopisma w latach 2022–2024 jest dofinansowane przez Ministra Edukacji i Nauki
w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (umowa nr RCN/SP/0607/2021/1)

Ministerstwo Kultury
i Dziedzictwa Narodowego

Dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego
pochodzących z Funduszu Promocji Kultury

© Copyright by Towarzystwo Kultury Języka and Dom Wydawniczy ELIPSA,
Warszawa 2024

PL ISSN 0551-5343

Ark. wyd. 8,5. Ark. druk. 6,9. Papier offsetowy 80 g/m²

W ZESZYCIE

Zeszyt poświęcony jest nauczaniu języka polskiego jako obcego i językowi polskiemu za granicą. Pierwszym i bez wątpienia najważniejszym podręcznikiem dla szkół polskich w Brazylii był elementarz Hieronima Durskiego z roku 1893, będący podręcznikiem dwujęzycznym, służącym do nauki języka polskiego i portugalskiego na poziomie elementarnym. Jest to dzieło wyjątkowe, bo dokumentujące język, którego już nie ma, i poświadczające formy archaiczne w języku zarówno polskim, jak i portugalskim.

Nauczanie języka polskiego w Czechach ma długą tradycję, jego początki sięgają połowy XIX wieku. Podręcznikiem, w którym wyjątkowo umiejętnie i konsekwentnie połączono teorię z praktyką, był wydany w roku 1958 podręcznik Izy Šaunovej. Publikacja stanowi propozycję nowego spojrzenia na nauczanie języka polskiego jako obcego.

Intencją Jerzego Schläga, autora wydanej w roku 1734 we Wrocławiu niemieckiej gramatyki języka polskiego, było napisanie podręcznika przystępnego dla młodzieży niewprawnej w nauce języków, zwłaszcza dla osób nieznających gramatyki łacińskiej. Oznaczało to przede wszystkim odrzucenie dominującego we wcześniejszych gramatykach schematu opisu języka w duchu gramatyki łacińskiej, ponadto rezygnację z terminologii łacińskiej, również z tłumaczenia terminów łacińskich na języki narodowe.

Analiza tekstów pisanych po polsku w przestrzeni publicznej londyńskiej dzielnicy Ealing dostarcza istotnych informacji dotyczących funkcji języka polskiego w kontekście anglojęzycznym, jak i statusu polszczyzny na tle dominującego języka angielskiego oraz innych języków używanych w wieloetnicznym Londynie.

Wyraźnie wzrastająca w ostatnim czasie liczba cudzoziemców kształcących się w szkołach i na uczelniach w Polsce skłania do sprawdzenia, w jakim zakresie socjolekt młodzieży – z uwagi na socjalizującą funkcję slangu młodzieżowego i jego doniosłą rolę w kształtowaniu tożsamości młodych ludzi – obecny jest w podręcznikach kursowych przeznaczonych dla tej grupy odbiorców.

Wśród imigrantów w Polsce dużą grupę stanowią dzieci. W związku z diagnozowaniem zaburzeń mowy ważne jest badanie umiejętności językowych dzieci dwu- i wielojęzycznych w zakresie poszczególnych podsystemów, w tym poziomie kompetencji składniowej.

Słowa kluczowe: podręczniki do nauki języka polskiego – gramatyki języka polskiego – Brazylia – Czechy – Śląsk – Hieronim Durski – Iza Šaunová – Jerzy Schlag – język polski za granicą – język polonijny – brazylijskie słownictwo polonijne – słownictwo archaiczne – terminologia gramatyczna – pejzaż językowy – tożsamość – glottodydaktyka – język młodzieży – slang młodzieżowy – socjolekt – dwujęzyczność – rozwój mowy dziecka – podsystem składniowy.

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

<i>Izabela Stępor</i> : Hieronim Durski (ojciec szkolnictwa polskiego w Brazylii) i jego <i>Elementarz dla Polskich Szkół w Brazylii w języku polskim i portugalskim</i>	7
<i>Renata Rusin Dybalska</i> : Iza Šaunová – <i>Jazyk polský</i> . Pierwszy kompleksowy podręcznik do nauki języka polskiego dla Czechów	25
<i>Anna Just</i> : <i>Polnische Sprach=Lehre</i> Jerzego Schläga (1734) – gramatyka języka polskiego dla niewprawnej młodzieży	39
<i>Piotr Romanowski</i> : Analiza obecności języka polskiego w krajobrazie językowym londyńskiej dzielnicy	60
<i>Marcin Maciołek, Małgorzata Smereczniak</i> : Język młodzieży – perspektywa glottodydaktyczna	74
<i>Kamila Brzeszkiewicz</i> : Badanie podsystemu składniowego u dzieci dwu- i wielojęzycznych. Problemy z doбором narzędzia	87

SPRAWOZDANIA, UWAGI, POLEMIKI

<i>Ewa Rodek</i> : Polskojęzyczne zbiory rękopiśmienne z XVII i XVIII w. w zagranicznych bibliotekach i archiwach. Sprawozdanie z kwerendy	101
--	-----

SŁOWA I SŁÓWKA

<i>S.D.</i> : Co zrobić z <i>doktorką habilitowaną</i> ?	106
--	-----

CONTENTS

PAPERS AND DISSERTATIONS

<i>Izabela Stąpor</i> : Hieronim Durski (the father of the Polish school system in Brazil) and his book <i>Elementarz dla Polskich Szkół w Brazylii w języku polskim i portugalskim</i>	7
<i>Renata Rusin Dybalska</i> : Iza Šaunová – <i>Jazyk Polský</i> . The first comprehensive Polish textbook for Czech learners	25
<i>Anna Just</i> : <i>Polnische Sprach=Lehre</i> by Jerzy Schlag (1734) – a grammar of Polish for inexperienced youth	39
<i>Piotr Romanowski</i> : Analysing the presence of Polish in the linguistic landscape of a London district	60
<i>Marcin Maciołek, Małgorzata Smereczniak</i> : Youth language: A glottodidactic perspective	74
<i>Kamila Brzeszkiewicz</i> : Analysing the syntactic subsystem in bilingual and multilingual children. The issue of research tool selection	87

REPORTS, COMMENTS, POLEMICS

<i>Ewa Rodek</i> : Polish-language manuscript collections from the 17 th and 18 th centuries in libraries and archives abroad: A report from a library search	101
---	-----

WORDS AND EXPRESSIONS

<i>S.D.</i> : What to do about <i>doktorka habilitowana</i> ?	106
---	-----

Izabela Stępor

Uniwersytet Warszawski

izabelastapor@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7543-6218

DOI: 10.33896/PorJ.2024.3.1

HIERONIM DURSKI (OJCIEC SZKOLNICTWA POLSKIEGO W BRAZYLII) I JEGO *ELEMENTARZ DLA POLSKICH SZKÓŁ W BRAZYLII* *W JĘZYKU POLSKIM I PORTUGALSKIM*

1. WPROWADZENIE

Na przełomie XIX i XX wieku, po zniesieniu niewolnictwa, Brazylia przyjęła około 5 milionów osadników z Europy i Azji w celu zasiedlenia południowych stanów kraju (Parana, Santa Catarina i Rio Grande do Sul). Zaproszenie skierowane było głównie do rolników, którzy mieli stworzyć nowe kolonie mogące zapewnić żywność mieszkańcom stale rozrastających się miast. Wśród osadników przeważali Włosi i Portugalczycy, ale byli również: Niemcy, Holendrzy, Japończycy, Hiszpanie oraz Polacy i Ukraińcy z dawnych ziem polskich. Ze względu na brak polskich dokumentów rolnicy polscy często brani byli za obywateli austriackich lub rosyjskich, a ich dokładna liczba nigdy nie została ustalona (dane wahają się od 120 do 200 tys. osób).

Sytuacja osadników w Brazylii w latach 1869–1938 nie sprzyjała asymilacji przybyszów, których osiedlono w głębi brazylijskiej puszczy, gdzie musieli zmierzyć się z nowymi realiami życia. Dopiero rodzące się państwo brazylijskie nie zapewniało kolonistom dostępu do edukacji, brakowało infrastruktury i opieki medycznej. Wszystko to spowodowało, że społeczności przybyszów z Europy rozwijały się w izolacji, zachowując swoje tradycje i języki narodowe (etniczne) w ich różnych odmianach¹.

W nowo powstałej republice ludność mogła posługiwać się językami rdzennymi, a od nowo przybyłych osadników nie wymagano znajomości portugalszczyzny. W wyniku tego w ówczesnej Brazylii powstała bardzo szczególna sytuacja wielojęzyczności i wielokulturowości. Przez prawie 70 lat Polacy, którzy wyemigrowali do Brazylii, mogli

¹ Zob. Miodunka 2003: 32–47.

mówić po polsku, chodzić do polskiego kościoła i posyłać dzieci do polskiej szkoły². Źródła podają, że w 1937 roku działało w Brazylii 349 takich szkół (w większości podstawowych, ale było także kilka średnich)³. Wolność językowa przyczyniła się do tego, że już pod koniec wieku XIX w Kurytybie (głównym skupisku Polonii brazylijskiej) zaczęły ukazywać się polskie czasopisma i podręczniki do nauki języka polskiego.

Pierwszym i bez wątpienia najważniejszym podręcznikiem dla polskich szkół w Brazylii była książeczka Hieronima Durskiego z 1893⁴ roku zatytułowana *Elementarz dla Polskich Szkół w Brazylii w języku polskim i portugalskim; użyteczny także dla każdego Polaka nowo przybyłego tu do tego kraju i chcącego się zapoznać z mową krajową*. Jest to podręcznik dwujęzyczny, służący do nauki języka polskiego i portugalskiego na poziomie elementarnym. To ciekawe i pionierskie rozwiązanie zaproponowane przez Durskiego wynikało zapewne z jego świadomości, że Polacy nie chcieli posyłać dzieci do portugalskich szkół, a autor podręcznika zdawał sobie sprawę z zalet znajomości języka portugalskiego⁵. O potrzebie edukacji dzieci polskich osadników Durski wspomina w *Przedmowie*:

Polacy! czyńcie postępy ze światem; ucście się – bo kto czytać, pisać i rachować nie umie, jest tylko pół a nie całym człowiekiem.

Mało ten Elementarz zawiera, ale nauczcie się dobrze tego, a zaręczam wam, że to mało, wiele wam pomoże do dalszego kształcenia się (Durski 1893: VI–VII).

Sam Hieronim Durski bez wątpienia był jednostką wybitną, zasłużoną dla szkolnictwa w Brazylii⁶ – w literaturze przedmiotu często określa się go mianem „ojca szkolnictwa polskiego w Paranie” lub „ojca szkolnictwa polskiego w Brazylii”. Urodził się w 1817 r. (lub 24 IX 1824 r.) w Poznaniu, zmarł w 1903 (lub 1905) r. w Campo Largo

² Dopiero w 1938 roku rząd Getúlio Vargasa wydał dekret o ustanowieniu języka portugalskiego jedynym językiem narodowym, co przyczyniło się do likwidacji szkół etnicznych i ograniczenia druków w językach wernakularnych.

³ Najstarszymi były Kolegium im. M. Kopernika w Marechal Mallet oraz Kolegium im. H. Sienkiewicza w Kurytybie. Kształcono w nich m.in. przyszłych nauczycieli języka polskiego w Brazylii.

⁴ Podręcznik był opracowany już w 1891 roku, na co wskazuje adnotacja: „Batel-Kurityba, 17-go października 1891” pod *Przedmową*. Prawdopodobnie z tego powodu w niektórych opracowaniach pojawiła się teoria, że Durski wydał dwa odrębne podręczniki: pierwszy w 1891 roku w Kurytybie, a drugi w 1893 roku w Poznaniu (por. Ciuruś 1977: 20). Jest to mało prawdopodobne, gdyż o gramatyce z 1891 roku brak jakichkolwiek danych, nie notuje jej Bibliografia Estreicher, por. <https://www.estreicher.uj.edu.pl/xixwieku/baza/wpis/?sort=tytul&order=-1&id=59485&offset=58260&index=6>. Zdaniem K. Orzeł-Dereń podręcznik Durskiego był polskim podręcznikiem tłumaczonym na portugalski, dostępnym w dwóch wersjach: dla dzieci i dla dorosłych (Orzeł-Dereń 2013: 45). Wydaje się jednak, że należy uznać te hipotezy za bezpodstawne.

⁵ Dodatkowym czynnikiem przemawiającym za stworzeniem podręcznika dwujęzycznego mógł być fakt, że znakomitą większość polskich osadników w Brazylii stanowili analfabeci. Durski, ponieważ zdawał sobie sprawę z potrzeb polskich emigrantów, opracował książkę pozwalającą na szybkie opanowanie czytania i pisanania (Durski 1893: VI).

⁶ Jedna z ulic w Kurytybie została nazwana jego imieniem.

w Brazylii. O jego życiu w Polsce wiemy niewiele, skąpe dane świadczą jednak, że do wyjazdu do Brazylii mogła go zmusić trudna sytuacja polityczna Polaków pod zaborem i upadek nadziei na odzyskanie przez Polskę niepodległości. Wiadomo, że wyemigrował wraz z rodziną w 1851 roku i początkowo osiedlił się w Cólonia Dona Francisca (obecnie Joinville⁷), gdzie większość stanowili imigranci z Niemiec. Durski z wykształcenia był muzykiem i uczył w niemieckich szkołach w stanie Santa Catarina. W 1863 r., na wieść o licznych przybyciu Polaków do Brazylii, przeniósł się do stanu Parana, a w 1876 r. (lub 1877) założył – prawdopodobnie na zlecenie ówczesnego prezydenta Parany, którym był Adolfo Lamenna Lins – pierwszą polską szkołę publiczną w kolonii Orleans nieopodal Kurytyby (Wachowicz, Malczewski 2000: 84). Durski – znając już wówczas język portugalski – prowadził z powodzeniem szkołę, do której uczęszczały zarówno polskie, jak i brazylijskie dzieci. Mimo emigracji utrzymywał kontakty ze środowiskiem polskim w Europie, sprowadzał z Polski prasę i książki⁸.

2. ELEMENTARZ HIERONIMA DURSKIEGO

Podręcznik napisany przez Durskiego liczy łącznie 118 stron (na stronach I–VIII znajdują się wizerunki św. Wojciecha i św. Floriana, spis treści i *Przedmowa*; sam elementarz obejmuje strony 1–110) i powstał z myślą o uczniach brazylijskich, ale wydany został w Poznaniu (z którego – jak wspomniano – wywodził się autor) w drukarni „Kuriera Poznańskiego” w liczbie 3 tysięcy egzemplarzy⁹. Zleceniodawcą i wydawcą był Karol Szulc (wydawca pierwszego polskiego czasopisma w Kurytybie – „Gazety Polskiej w Brazylii”), któremu Durski dziękuje w *Przedmowie*.

Do napisania podręcznika tego typu skłoniły autora:

- brak książki, która pomogłaby nauczycielom w Brazylii uczyć polskie dzieci,
- niedopasowanie polskich podręczników, takich jak „Elementarz Poznański”¹⁰ i „książki szkolne przez K. Krasieńskiego”¹¹, do realiów brazylijskich,

⁷ Durski uchodzi również za współzałożyciela miasta Joinville.

⁸ O roli H. Durskiego w rozwoju szkolnictwa polskiego w Brazylii wspomina W. Breowicz: „Dzieje zorganizowanego szkolnictwa polonijnego w Brazylii zaczęły się w roku 1876, kiedy to na podkurytybskiej kolonii Olreães nauczyciel Hieronim Durski, autor pierwszego elementarza dla szkółek polskich w Brazylii, założył szkołę polską” (Breowicz 1961: 120). Por. również Dambek 2010: 62–71.

⁹ Jak podaje R. Wachowicz, już w latach 70. XX wieku była to niezwykle rzadka pozycja, wspominał o 2–3 zachowanych egzemplarzach (Wachowicz 1970: 22). Dzisiaj jedyny znany mi egzemplarz znajduje się w Bibliotece Ossolineum we Wrocławiu (sygn. 1988-D-574), nie znalazłam pozycji w archiwach brazylijskich w Kurytybie, w Archiwum Polonijnym zgromadzenia księży wincentynów jest tylko skan pierwszej strony.

¹⁰ *Elementarz polski poznański: ułożony podług mieszanej metody pisania i czytania, opartej na głosowaniu*, Poznań, R. Szymański, 1888 (wersja online: <https://polona.pl/preview/9cfa3fe4-77ba-4418-bacd-3dbd8ea8a830>).

¹¹ Być może chodzi o podręcznik A.S. Krasieńskiego pt. *Gramatyka polska dla dzieci krótko zebrana* wydawany wielokrotnie w Wilnie w latach 1836–1859.

- brak podręczników do nauki portugalskiego dostosowanych do potrzeb Polaków, którzy nie znają tego języka,
- chęć pomocy nie tylko dzieciom, lecz także nowo przybyłym dorosłym osadnikom (por. Durski 1893: V–VI)¹².

Autor przyjmuje powszechną wówczas metodologię polegającą na przechodzeniu „od łatwego – do trudniejszego; od bliskiego – do odległego; od znajomego – do nieznanego; od pojedynczego – do złożonego przedmiotu” (Durski 1893: VI). Nowoczesne i właściwe podejście reprezentuje Durski w zakresie nauczania fonetyki, gdzie za najważniejszą uznaje naukę głosek (nie znajomość liter, które mają w polskim i portugalskim różne brzmienie) i wymowy w obu językach: „Przeto nie od A, B, C, i t. d. uczyć pisać i czytać, ani też sylabizować wyrazy; tylko brzmienie liter tak w polskiej, jak i w portugalskiej mowie; bo ta metoda jest przez wszystkich znawców za najlepszą uznana i przez zarządy szkolne potwierdzona” (Durski 1893: VI). Świadczy to o dobrej znajomości literatury pedagogicznej i ówczesnych podręczników do nauki języka polskiego, co z kolei przemawiałoby za tym, że już w Wielkopolsce Durski był nauczycielem, niewykluczone, że uczył również języka polskiego. Znał *Elementarz polski poznański* (szata graficzna podręcznika Durskiego bardzo przypomina opracowanie poznańskie) i podręcznik Krasieńskiego, musiał znać elementarze portugalskie i z nich korzystać, chociaż żadnego nie przytacza. Szczegółowa analiza podręcznika Durskiego dowodzi, że musiał też inspirować się *Elementarzem polskim dla katolickich szkół*¹³ oraz podręcznikiem *ABC czyli nauka czytania*¹⁴.

Autor zaznacza, że podręcznik ma nie do końca konsekwentny układ, a decyzję o wykorzystaniu poszczególnych treści zostawia nauczycielom. Podkreśla również, że niektóre dzieci uczą się szybciej, a innym należy poświęcić więcej uwagi. Tym samym zdaje sobie sprawę z konieczności indywidualnego podejścia do uczniów i ich potrzeb.

Durski rozumie również nietypowe zadania, jakie ma spełniać podręcznik dwujęzyczny dla dzieci wychowywanych na obczyźnie w dwóch światach i w dwóch językach. Konieczność znajomości zarówno języka polskiego, jak i portugalskiego wyjaśnia w słowach skierowanych do uczniów:

¹² Jednocześnie twórca elementarza zaznacza, że jest to podręcznik elementarny (podstawowy), który ma służyć jako pierwsza pomoc dla chcących poznać podstawy języka portugalskiego, dopóki nie pojawi się lepsze opracowanie (Durski 1893: VI).

¹³ Podrozdziały z podręcznika Durskiego – *Wyrazy złożone* (s. 22), *Wyrazy wielozgłoskowe* (s. 24) – zawierają te same przykłady, co *Elementarz polski dla katolickich szkół wiejskich i miejskich w Wielkim Księstwie Poznańskim*, oprac. K. Łukaszewski, Leszno–Gniezno 1844 (wersja dostępna online: <https://zbc.uz.zgora.pl/dlibra/publication/24637/edition/21746/content>).

¹⁴ Czytanka pt. *Części ciała ludzkiego* (s. 26) lub jej fragmenty pochodzą prawdopodobnie z *ABC, czyli nauka czytania i pisanie*. Wyłożył... August Jeske, Warszawa 1873 (online dostępne jest wydanie 2 podręcznika: <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/doccontent?id=5205>).

Moje drogie dzieci polskie! Teraz do was się odzywam. Niektóre z was urodziły się w Europie, a inne tu w Brazylii. Wszyscy jesteście Polakami-Brazylianami – bo ta ziemia, na której pracujecie, jest waszą własnością i daje wam utrzymanie; jest zatem waszą ojczyzną. Świętym obowiązkiem jest każdego Polaka, aby przede wszystkim znał swój język, t.j. umiał czytać i pisać po polsku, i Pana Boga chwalić jak go jego dobra matka nauczyła (Durski 1893: 36).

Ponieważ mowa portugalska jest mową krajową czyli nacjonalną, a zatem powinniśmy się uczyć tej mowy (Durski 1893: 37).

Elementarz... składa się z dwóch zasadniczych części: polskiej (s. 1–40) i portugalskiej (s. 40–80). Dodatkowo dołączono przydatne dla osadników rozmówki dwujęzyczne, katechizm z podstawowymi modlitwami w dwóch wersjach językowych, spis brazylijskich miar i monet (s. 81–96) oraz ćwiczenia praktyczne z pisania (s. 97–110). Każda z głównych części (polska i portugalska) zawiera:

- naukę alfabetu i głosek, zasad ortografii, przy czym część portugalska jest bardziej szczegółowa (autor zapisuje „fonetycznie” wymowę portugalskich głosek i wyrazów)¹⁵,
- naukę czytania i pisania pojedynczych wyrazów,
- naukę czytania i pisania zdań.

O ile rozdziały poświęcone nauce języka polskiego nie odbiegają od treści elementarzy polskich wydawanych wówczas na terenach dawnej Polski (dotyczą opisu człowieka, jego ciała, duszy i mowy), o tyle część portugalska ma już cechy charakterystyczne dla podręczników do nauki języka obcego.

Przed wszystkim autor przywiązuje dużą wagę do poprawnej wymowy portugalskich głosek – opisuje szczegółowo artykulację każdej z nich. Przytaczając przykłady wyrazów, podaje też ich wymowę, np.: „casa, dom, czytaj kaza” (por. rys. 1).

Do opisu portugalskich liter i dźwięków stosuje również spolszczone terminy, które występują w portugalszczyźnie, np. *cedyla* (port.¹⁶ *cedilha*), których brak w języku polskim. Posługuje się również wymiennie terminami: *samogłoski* i *wokale* (port. *vogal*), *spółgłoski* i *konsonanty* (port. *consoante*), co z pewnością pomagało w szybszym opanowaniu przez dzieci portugalskich słów.

Równocześnie Durski posługuje się już terminami portugalskimi (niespolszczonymi), wyjaśnia je jednak po polsku:

M o n o s y l l a b o s¹⁷ – nazywają się wyrazy złożone tylko z jednej sylaby, jako to: ar (powietrze), dôr (ból), pé (noga) (Durski 1893: 41).

¹⁵ Durski wyjaśnia podstawowe portugalskie terminy gramatyczne i wskazuje, jak je stosować, zaznacza też, że błędna interpretacja znaków diakrytycznych spowoduje błędną wymowę.

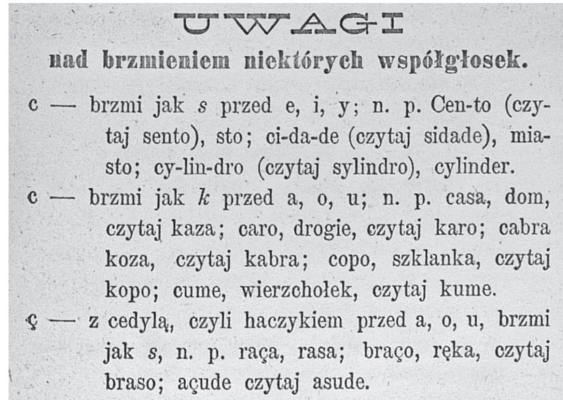
¹⁶ W artykule stosuję skrót *port.* na oznaczenie języka portugalskiego w wariacie brazylijskim.

¹⁷ Warto zaznaczyć, że wyrazy portugalskie odpowiadają zapisowi języka portugalskiego z końca XIX w., obecnie wyrazy te mają inną ortografię, np. daw. port. *dithongo* = współczesne *ditongo*.

Dithongo – jest sylaba złożona z dwóch samogłosek, u. p. cau-sa (czytaj kauza, przyczyna), pei-to (czytaj pejto, piersi).

Te dyftongi dzielą się na pojedyncze i nosowe. Dithongos simples pojedynczy czyli czysty jest ten, który się składa z dwóch samogłosek, jak: céo (seo, niebo), lei (lej, prawo). – Dithongos nasals – nosowy, jest ten, który tworzy głos nosowy, co zdaje się jakoby część głosu była wydana przez nos; n.p. lã (wełna), mão (czytaj mą, ręka), pão (pą, chleb) (Durski 1893: 42).

Rysunek 1. Uwagi nad brzmieniem niektórych spółgłosek (Durski 1893: 43)



Zdarza się również, że polskie ekwiwalenty portugalskich terminów umieszczane są w nawiasach, np.:

Dithongos puros (czyste).

Ae — animaes, zwierzęta; na-tu-raes, naturalne.

Ai — mais, więcej; pais, rodzice; rai-o, piorun (Durski 1893: 42).

Dithongos nasals (nosowe).

Ã albo ã — lã, wełna; ir-mã¹⁸, siostra; ma-çã, jabłko.

ão — mão (czytaj mą), ręka; lição (lisą), lekcja (Durski 1893: 43).

Na kolejnych stronach elementarza wyrazy portugalskie są stosowane wymiennie z polskimi, co pozwala polskim uczniom na oswojenie się z zapisem i wymową tych pierwszych, por.:

Signaes de pontuação — Znaki pisarskie.

Są te same jak w polskiej mowie. I tak:

Virgula (,) przecinek.

Ponto e virgula (;) średnik.

Dous¹⁹ pontos (:) dwukropek.

Ponto final (.) kropka.

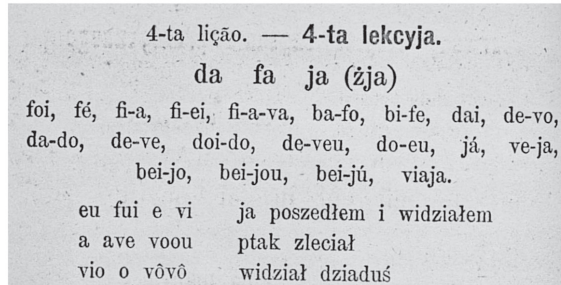
Ponto de interrogação (?) znak zapytania, albo pytanik (Durski 1893: 46).

¹⁸ Poprawnie: *irmã*.

¹⁹ Dawna postać liczebnika *dois*.

Początkowe lekcje zachowują ten sam format, w którym uczniowie opanowują sylaby, a później całe konstrukcje zawierające te sylaby (por. rys. 2):

Rysunek 2. Fragment lekcji 4. (Durski 1893: 50)



Ciekawym i użytecznym fragmentem podręcznika jest zestawienie imion portugalskich i ich polskich ekwiwalentów, np.: „Adão, Adam [...]. Adolpho, Adolf. Alexandre, Aleksander [...]. André, Andrzej [...]. Estevão, Szczepan [...]. Francisco, Franciszek [...]. José, Józef [...]. Margarida, Małgorzata” (Durski 1893: 63). Zjawisko tłumaczenia portugalskich nazw własnych na polski jest zjawiskiem typowym dla grup osiedleńczych, czego dowodzą funkcjonujące np. w brazylijskich gazetach polonijnych antroponimy: *Henryk* (port. *Henrique*), *Mikołaj* (port. *Nicolau*), czy toponimy: *Święta Barbara* (port. *Santa Barbara*), *Święty Mateusz / Mateusz* (port. *São Mateo*), *Święta Katarzyna* (port. *Santa Catharina*) (por. Stąpor 2017: 285–298).

Równie interesujące są fragmenty dotyczące nazewnictwa związanego z przyrodą, które także odzwierciedlają życie w nowych, nieznanych dotychczas realiach. Obok bowiem znajomych i powszechnie używanych nazw zwierząt gospodarczych, jak: „koń, cavallo; wół, boi; krowa, vacca” (Durski 1893: 65), wymieniono w podręczniku również zwierzęta, których nazw nie przełożono na polski (ponieważ nie było wówczas w polszczyźnie ich odpowiedników lub były one nieznane autorowi książki). Chodzi np. o: *o quati* ‘ostronos’, *o tatú* ‘pancernik’; zwierzę, z którym Durski miał pewien problem, to *tamandua*, którego nazwę przełożył jako „mrówkolew albo mrówkojad” (Durski 1893: 65). O trudnościach z przetłumaczeniem nazw przyrodniczych świadczy również poniższy fragment:

Najpospolicij znane z dzikiego ptactwa są: kuropatwy (perdizes), wiele gatunków kur, jako: jacutinga, jacú, macucú, sara cura²⁰ i inne. Dalej są znajome papugi (papagaios) rozmaitego gatunku co do wielkości i różności koloru ich piór czyli pierza (Durski 1893: 66–67).

²⁰ *Jacutinga* to *grdacz czarnoczelny* (ptak z rodziny czubaczy), *jacú* i *macucú* to nazwy ptaków z rodziny czubaczy, po polsku określane ogólnie nazwą *penelopa* (por. <https://www.wikiaves.com.br/wiki/jacuguacu>), *sara cura* to *chruścielak śniady* (por. https://en.wikipedia.org/wiki/Slaty-breasted_wood_rail).

Od połowy podręcznika cały tekst pisany jest w języku portugalskim (dotyczy to również opisów zwierząt), a tylko trudniejsze wyrazy mają podane w nawiasach polskie tłumaczenie, por.:

O periquito é um papagaio pequeno, bonito e muito manço. A nambú é uma qualidade da gallinha silvestre (dzikich). O beija-flor (koliber) é mui pequeno, porém (lecz) muito lindo passaro. Ha muitas qualidades destes passaros – tanto em seu tamanho, como tambem e em diferentes cores. O bemtevi (dobrze widział) é tambem um passaro²¹ (Durski 1893: 66–67).

Oryginalnie wygląda fragment dotyczący roślin, które dzieci znają ze swojego otoczenia. Obok *jabłoni* (port. *macieira*) i *śliwy* (port. *ameixeira*) pojawiają się również: *drzewo cytrynowe* (port. *limoeiro*), *figowe* (port. *figueira*) i *pomarańczowe* (port. *laranjeira*), *kawa* (port. *cafeiro*), których próżno szukać w tradycyjnych polskich elementarzach. Sam autor zdaje sobie sprawę z realiów życia uczniów i stara się przystosować podręcznik do tej wyjątkowej sytuacji. Rozumie jednak, że nie wszystkie nazwy może wyjaśnić po polsku:

Oprócz tych drzew znajduje się jeszcze wiele innych drzew owocowych, których nazwiska w polskim języku nie są jeszcze znane i tylko tutejsze imiona ich własne są używane. I tak: Arraçã²², Jabuticabeira (Jabuticaba)²³ i w[iele] i[nnych] (Durski 1893: 68).

W podręczniku znajdują się również zadania polegające na przetłumaczeniu zdań na język polski oraz *Zbiór rozmaitych pojedynczych słów* (s. 69–81). Słowniczek polsko-portugalski zawiera nazwy najważniejszych produktów spożywczych, narzędzi i materiałów potrzebnych w gospodarstwie, nazwy domu i jego części, sprzętów domowych, naczyń kuchennych. Znajdziemy tam też listę podstawowych przymiotników, liczebników (głównych, porządkowych i ułamkowych), czasowników i przysłówków.

Dla osób dorosłych, które chciałyby samodzielnie poznać język portugalski, dołączono do podręcznika *Niektóre rozmowy dla początkujących* (s. 81–85).

Stosunkowo rozbudowana jest część książki zatytułowana *Katechizm* (s. 85–95), zawierająca podstawowe modlitwy w języku polskim i portugalskim, co pomagało

²¹ „Periquito [*Brotogeris*, prawdopodobnie stadniczka spizowa, chociaż w tej rodzinie występuje wiele różnych odmian – I.S.] jest małą papugą, ładną i bardzo delikatną. Nambú [*Crypturellus parvirostris*, brak polskiej nazwy – I.S.] to odmiana dzikiej gęsi. Koliber jest bardzo małym, lecz pięknym ptakiem. Jest wiele rodzajów tych ptaków – w zależności od rozmiaru, ale także od koloru. Bemtevi [*Pitangus sulphuratos* – I.S.] jest również ptakiem” (tłumaczenie własne).

²² Prawdopodobnie chodzi o drzewo liściaste *araçá-d’água* (*Terminalia kuhlmannii*), drzewo z rodziny trzdniczkowatych (*Combretaceae*), por. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ara%C3%A7%C3%A1-d%27%C3%A1gua>.

²³ Drzewo owocowe z rodziny mirtowatych (*Myrtaceae*), por. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jabuticaba>.

osadnikom polskim uczestniczyć w portugalskojęzycznych mszach i nabożeństwach (gdyż nie w każdej miejscowości był polski kościół)²⁴. Materiał ten dowodzi, jak dużą rolę odgrywały wiara i kościół w życiu osadników. Nawet dzisiaj w wielu domach potomków kolonistów polskich znajdują się obrazy Matki Boskiej Częstochowskiej, a w wielu parafiach posługę duszpasterską sprawują księża z Polski.

Książkę zamykają wiadomości praktyczne: spis obowiązujących miar i wag, kurs waluty brazylijskiej i ćwiczenia praktyczne z pisowni.

3. SŁOWNICTWO POLONIJNE W ELEMENTARZU HIERONIMA DURSKIEGO

Wspomniano już wcześniej o nazwach portugalskich zwierząt i roślin, których przełożenie na język polski było trudne lub wręcz niemożliwe. W takich wypadkach Durski stosował często wyraz bliskoznaczny lub po prostu nie podawał polskiego odpowiednika jakiegoś słowa i zostawiał nazwę oryginalną w postaci cytatu²⁵, rzadziej korzystał z nazwy spolszczonej. To zjawisko charakterystyczne dla każdego języka funkcjonującego poza granicami kraju. W okresie poznawania przez osadników nowych, egzotycznych realiów życia kształtuje się odmiana języka polonijnego, w tym wypadku – języka polskiego z południowej Brazylii. Jednym z elementów, w którym najszybciej widać interferencje języka kraju osiedlenia, jest słownictwo. Wpływ ten jest nieunikniony również na innych płaszczyznach, w szczególności w języku mówionym, ale nawet w elementarzu, który został napisany poprawną polszczyzną, można zauważyć słownictwo polonijne.

W poniższej tabeli 1 zebrano wyrazy polonijne²⁶, które pojawiły się w podręczniku Durskiego. Dotyczą one przede wszystkim tematyki poruszanej w elementarzu,

²⁴ Znalazły się wśród nich: *Modlitwa Pańska czyli Ojciec nasz, Pozdrowienia Pańskie czyli Zdrowaś Maryja, Bądź pozdrowiona Królowo, Spowiedź powszechna, Skład Apostolski czyli Wierzę, Dzieśięć przykazań Boskich, Pięć przykazań kościelnych, Sakramenta św., Cnoty Boskie czyli teologiczne, Cnoty kardynalne czyli główne, Uczynki miłosierne co do ciała, Uczynki miłosierne co do duszy, Grzechy główne, Cnoty moralne siedmiu grzechom głównym przeciwne, Grzechy przeciwko Duchowi świętemu, Grzechy wołające o pomstę do nieba, Ostateczne rzeczy oczekujące człowieka*.

²⁵ O cytatach i ich rodzajach (oraz kalkach i zapożyczeniach) zob. szerzej Sękowska 1994: 42–46; Dubisz 2014: 65–77.

²⁶ Przez wyraz *polonijny* rozumiem każdą jednostkę leksykalną, która powstała w wyniku kontaktu i interferencji języków polskiego i portugalskiego, tzn. wyrazy portugalskie zaadaptowane (fonetycznie lub gramatycznie) do systemu języka polskiego oraz polonijne formacje słowotwórcze (utworzone od podstaw polonijnych) (zob. *Słownik wyrazów polonijnych* 1988: 22–26). Ponieważ podręcznik Durskiego jest dziełem dwujęzycznym, w którym język polski i portugalski się przeplatają, to biorę pod uwagę tylko te wyrazy, które pojawiają się w cytatach polskojęzycznych i wykazują znamiona wyrazów przyswojonych (na co wskazują cytaty). Nie biorę natomiast pod uwagę wyrazów portugalskich wtrąconych do tekstów polskich, ale zapisanych w nawiasach.

tn. języka i jego nauki, przyrody, życia codziennego. Najczęściej odnoszą się do nowych, nieznanych przedmiotów i zjawisk, widać jednak, że zostały już zaadaptowane do polszczyzny i traktowane są jak inne wyrazy polskie.

Tabela 1. Wyrazy polonijne związane z przyrodą w *Elementarzu... H. Durskiego*

Wyraz polonijny ^{a)}	Podstawa	Cytat ^{b)}
<i>aipi</i> 'odmiana manioku' ^{c)}	port. <i>aipim</i> 'odmiana manioku' < tupi <i>aipĩ</i> ^{d)}	toma o aipim weź a i pi ^{e)} (s. 52)
<i>gujaba</i> 'owoc gujawy'	port. <i>goiaba</i> 'owoc gujawy' < hisz. <i>guayaba</i>	pague as quatro goiabas zapłać cztery guja by (s. 57)
<i>każju</i> 'nerkowiec'	port. <i>cajú</i> 'nerkowiec' < tupi <i>akaiú</i>	o cajú é muito bom (bą) każju jest bardzo smaczny (dobry) owoc (s. 57)
<i>mandiokowa</i> 'maniokowa' (tu: mąka)	polon. br. <i>mandioka</i> 'maniok' < port. <i>mandioca</i> < tupi <i>mandióka</i>	Ile kosztuje jeden alkier... faryny ma ndioko wy? Quanto custa um alqueire de farinha de mandioca? (s. 74)
<i>miko</i> 'gatunek małpy' ^{f)}	port. <i>mico</i> 'gatunek małpy' < hisz. <i>mico</i>	mico é o mesmo que macaco miko jest także małpa (s. 58)
<i>milowa</i> 'kukurydziana' (tu: mąka)	polon. br. <i>milio</i> 'kukurydza' < port. <i>milho</i> < łac. <i>milium</i>	Ile kosztuje jeden alkier (40 kilos) faryny mi lowy (z kukurydzy)? Quanto custa um alqueire de farinha de melho (sic!)? (s. 74)
<i>roma</i> 'granat'	port. <i>romã</i> 'granat'	que bella romã! jaka śliczna roma (romã jest owoc podobny do gruszki) (s. 56)
<i>tatú</i> 'pancernik'	port. <i>tatú</i> 'pancernik' < tupi <i>tatú</i>	veja o tatú patrz - oto tatú (s. 51)
<i>ziambo</i> 'czapetka jambos' ^{g)}	port. <i>jambo</i> < tupi <i>iambý</i>	vovó tem jambo babusia ma ziambo (s. 52)

^{a)} We wszystkich tabelach wyrazy ułożono alfabetycznie.

^{b)} W cytatach wyróżniono analizowany wyraz.

^{c)} Przy analizowanych wyrazach podano znaczenie wyrazu polonijnego i wyrazów będących jego podstawą. W przypadku słów rzadszych i takich, które nie mają polskich odpowiedników (lub są nazwami specjalistycznymi), umieszczono odsyłacze do stron z charakterystyką roślin i zwierząt.

^{d)} Wszystkie przytoczone etymologie wyrazów portugalskich pochodzą ze słownika *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>; dostęp: 28.12.2023).

^{e)} Cytaty rozdzielone znakiem || pochodzą z części *Elementarza* obejmujących rozmówki, w których widać wyraźny podział na wersję portugalsko- i polskojęzyczną.

^{f)} Zob. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Mico_\(rodzaj_ssak%C3%B3w\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Mico_(rodzaj_ssak%C3%B3w)).

^{g)} Zob. https://pl.wikipedia.org/wiki/Czapetka_jambos.

Wśród wyrazów polonijnych związanych z przyrodą dominują nazwy roślin i zwierząt, które nie były znane polskim osadnikom. Przeważają wśród nich adaptacje fonetyczne (*miko, każju, roma, ziambo*). Ponieważ większość wyrazów występuje w mianowniku, trudno określić stopień adaptacji fleksyjnej; widać ją w słowie *gujaba*. Do ciekawych przykładów należą przymiotniki w r. ż. *mandiokowa* i *milowa*, które są polonijnymi formacjami słowotwórczymi utworzonymi od polonijnych podstaw: *mandioka* i *milio*.

W kolejnej tabeli 2 zebrano wyrazy z takich pól semantycznych, jak miary, wagi i środki płatnicze. Niemal wszystkie leksemy to już archaizmy zarówno w języku portugalskim, jak i w języku polonijnym w Brazylii (wyjątkiem jest nazwa waluty brazylijskiej, która jednak również zmieniła swoją formę w liczbie mnogiej). Podręcznik Durskiego jest zatem również źródłem informacji na temat zmian zachodzących w tych językach i w historii Brazylii.

Tabela 2. Wyrazy polonijne dotyczące miar, wag i monet w *Elementarzu...* H. Durskiego

Wyraz polonijny	Podstawa	Cytat ^{a)}
<i>alkier</i> 'jednostka wagi' ^{b)}	port. <i>alqueire</i> 'jednostka wagi' < ar. <i>al-kayl</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ile kosztuje jeden al k i e r (40 kilos) faryny milowy (z kukurydzy)? Quanto custa um alqueire de farinha de meho (sic!)^{c)}? (s. 74) • 1 Al k i e r kartofli lub żyta itd. jest 30 Kilo czyli 2 Aroby. (s. 96) • 1^{1/2} Al k i e r a znaczy tyle co korzec polski, 45 Kilo (s. 96)
<i>aroba</i> 'jednostka wagi'	port. <i>aroba</i> 'daw. jednostka wagi' < ar. <i>ar-rub</i> ^e	<ul style="list-style-type: none"> • Ile kosztuje... jedna a r o b a (15 kilos) mąki? Quanto custa... uma aroba (5 kilos) de farinha? (s. 74) • 1 Al k i e r kartofli lub żyta itd. jest 30 Kilo czyli 2 Aroby; jedna A r o b a waży 15 Kilo (s. 96)
<i>karyiera</i> ^{d)}	daw. port. <i>cargueira</i> 'ładunek' (dziś: frachtowiec) < port. <i>carga</i> 'obciążenie'	Jedna K a r y i e r a zawiera trzy Alkiery czyli razem 120 litrów (s. 96)
<i>legua</i> 'jednostka długości'	port. <i>légua</i> 'daw. jednostka długości' < łac. <i>leuca</i>	Jedna L e g u a jest tyle co mila czyli 7 kilometrów (s. 96)
<i>medida</i> 'jednostka objętości'	port. <i>medida</i> ^{e)} < port. <i>medir</i> 'mierzyć'	Po czemu pan sprzedajesz jedną m e d i d ę (4 flaszki) wódki? Por quanto Senhor vende uma medida de aguardente? (s. 75)

Tabela 2. (cd.)

Wyraz polonijny	Podstawa	Cytat ^{a)}
<i>milreis / milrejz</i> 'banknot o wartości 1000 reali'	daw. port. <i>mil réis</i> (l.mn.) '1000 reali'; port. <i>real</i> (l.p.) 'real – jednostka monetarna Brazylii' ^{f)} < łac. <i>regalem</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Milreis zawiera 1000 Reisów (s. 96) • Dam ci dwanaście milrejzy na miesiąc. Dou te doze milreis por mes (s. 84) • Jeżeli mi pan dasz piętnaście milrejzy, zostaną. V. S^a dando-me quinze milreis, ficaréi (s. 84)
<i>palma</i> 'jednostka długości'	port. <i>palma</i> 'daw. jednostka długości' < łac. <i>palmam</i>	Jedna Pal ma znaczy mniej więcej tyle co stopa (s. 96)
<i>patak</i> 'daw. moneta'	port. <i>pataca</i> 'daw. moneta o wartości 320 reali'	Kosztuje jeden patak (16 wentynów) każdy meter [tój materyi]. Cada metro custa um pataka (6 vintins) (s. 75)
<i>reisy</i> (l. mn.)	daw. port. <i>réis</i> (l.mn.) 'reale'; port. <i>real</i> (l.p.) 'real – jednostka monetarna Brazylii' < łac. <i>regalem</i>	1 Milreis zawiera 1000 Reisów; najdrobniejszy miedziany pieniądz jest 10 Reisów, następnie są Vintyny miedziane po 20 Reisów (s. 96)
<i>vintyn / wentyn</i> 'daw. moneta; 20 reali'	port. <i>vintém</i> 'daw. moneta o wartości 20 reali' < port. <i>vinte</i> 'dwadzieścia'	<ul style="list-style-type: none"> • najdrobniejszy miedziany pieniądz jest 10 Reisów, następnie są Vintyny miedziane po 20 Reisów (s. 96) • dei um vintem dałem wentyna (s. 53) • Kosztuje jeden patak (16 wentynów) każdy meter [tój materyi]. Cada metro custa um pataka (6 vintins) (s. 75)

^{a)} W cytatach wyróżniono analizowany wyraz.

^{b)} Przy jednostkach miar i wag nie podaję dokładnym wartości, gdyż te różnią się w zależności od źródła.

^{c)} Prawdopodobnie literówka, por. port. *milho* (por. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/milho>; dostęp: 28.12.2023).

^{d)} Niewykluczone, że mamy tutaj do czynienia z błędem w druku, bardziej prawdopodobna postać to *kargjera*, poświadczona również w materiałach z „Gazety Polskiej w Brazylii”.

^{e)} Pojemnik używany do pomiaru ilości lub objętości cieczy lub ciała stałego, por. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/medida/>.

^{f)} Od 1994 roku moneta brazylijska *real* przyjmuje w liczbie mnogiej formę *reais* (wcześniej *réis*), por. <https://michaelis.uol.com.br/palavra/RQXAZ/real-2/>.

Jak wynika z powyższych danych, większość wyrazów polonijnych z tej grupy reprezentuje adaptację fonetyczną i fleksyjną. Zdarzają się formy wariantywne, jak *milreis/milrejz* czy *vintyn/wentyn*, jednak dominują postaci odmieniające się już zgodnie z fleksją polską. Na szczególną uwagę zasługuje wyraz *milreis* (odmieniający się jak polskie wyrazy *pieniądz, zając*), który pochodzi od portugalskiego złożenia *mil réis* 'tysiąc reali'. W języku polonijnym zaczął oznaczać przede wszystkim bank-

not o tej wartości, często występował również w formie skróconej *mil* (por. *Słownik wyrazów polonijnych* 1988: 167).

Interesująco wygląda także geneza wyrazu *reisy* w języku polonijnym. Jest to bowiem zapożyczenie formy liczby mnogiej rzeczownika *real*, czyli postaci *réis*. Dodatkowo dodano do niej jeszcze końcówkę *-y*, typową dla liczby mnogiej rzeczowników polskich.

Ostatnia tabela 3 (na s. 20) zbiera wyrazy dotyczące różnych pól semantycznych. Znalazły się tutaj wyrazy związane z narodowością, językiem i kuchnią, czyli wyrazy odnoszące się do pojęć ważnych w życiu osadników.

Jedną z ciekawszych form wśród brazylijskich wyrazów polonijnych jest nazwa *Brazilianin* (w opozycji do polskiego *Brazylijczyk*), która do dzisiaj jest używana w języku polono-brazylijskim. Nazwa ta została utworzona za pomocą sufiksu *-in* od wyrazu port. *brasiliano* będącego regularnym przymiotnikiem i rzeczownikiem określającym mieszkańca Brazylii (Stąpor 2017: 293–294). W języku polonijnym była rozpowszechniona już w XIX wieku, czego dowodzą liczne poświadczenia z „Gazety Polskiej w Brazylii”.

W tabeli 3 znalazły się też leksemy: *nacjonalny*, *familia* i *pudynk*. Dwa pierwsze są wyrazami odnotowanymi i znanymi w polszczyźnie z przełomu XIX i XX wieku, chociaż były już rzadsze niż *narodowy* i *rodzina*. Z tego powodu uznano je za adaptacje wyrazów portugalskich, a na pewno za internacjonalizmy, które upowszechniły się w języku polonijnym w Brazylii pod wpływem portugalskiego. Wyraz *pudynk* może być innowacją stworzoną przez Durskiego, niewykluczone, że powstała pod wpływem niemieckiego *Pudding*.

Jak wynika z tabeli, niemal wszystkie wyrazy zostały zaadaptowane fonetycznie i fleksyjnie do polskiego systemu językowego.

Obok zapożyczeń leksykalnych w książce odnaleziono również kilka przykładów na zmiany semantyczne i składniowe, które z pewnością są wynikiem interferencji języka portugalskiego. Reprezentują je kalki składniowe, strukturalne i semantyczne, np.:

– wyrazy cechujące się zmianami w zakresie związku zgody (np. orzecznik występujący w mianowniku zamiast w narzędniku):

mico é o mesmo que macaco || miko jest także małpa (s. 58)

cysne é urn passaro da agua || łabędź jest ptak wodny (s. 62)

lyceu é urna escola || liceum jest szkoła (s. 62)

– kalka strukturalna portugalskiego zwrotu *fazer exame* ‘zdać egzamin’:

este menino fez seu exame || ten chłopiec zrobił swój egzamin (s. 61)

Tabela 3. Wyrazy polonijne dotyczące różnych kręgów semantycznych (m.in. języka, kuchni) w *Elementarzu...* H. Durskiego

Wyraz polonijny	Podstawa	Cytat ^{a)}
<i>akcento</i> 'akcent'	daw. port. <i>accento</i> 'akcent' (dziś: <i>acento</i>) < łac. <i>accentus</i>	Dzisiaj zamiast dieresis używa się tylko <i>akcento</i> : <i>ataúde, saía, etc.</i> (s. 47)
<i>Brazylianin</i>	port. <i>brasiliano</i> 'brazylijski' < port. <i>Brasil</i>	Niektóre z was urodziły się w Europie, a inne tu w Brazylii. Wszyscy jesteście Polakami-Brazylianami (s. 60).
<i>cedyla</i> 'typ znaku graficznego'	port. <i>cedilha</i> 'typ znaku graficznego' < hisz. <i>cedilla</i>	ç – z <i>cedylą</i> , czyli haczykiem przed a, o, u brzmi jak s, n.p. <i>raça, rasa...</i> (s. 43)
<i>nacjonalny</i> ^{b)}	port. <i>nacional</i> 'narodowy' < łac. <i>natio</i>	Ponieważ mowa portugalska jest mową krajową czyli <i>nacjonalną</i> , a zatem powinniśmy się uczyć <i>téj</i> mowy (s. 37).
<i>familia</i> ^{c)}	port. <i>família</i> < łac. <i>família</i>	<i>o pai e o chefe da família</i> ^{d)} (sic!) ojciec jest głową <i>famílii</i> (s. 60)
<i>faryna</i>	port. <i>farinha</i> < łac. <i>farinam</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>elle come xarque com farinha</i> on <i>jé</i> siarkę (t.j. mięso suszone) z <i>faryną</i> (mąka z rośliny) (s. 60) • Ile kosztuje jeden alkier (40 kilos) <i>faryny</i> miłowy (z kukurydzy)? <i>Quanto custa um alqueire de farinha de melho</i> (sic!)? (s. 60) • Ile kosztuje jeden alkier... <i>faryny</i> <i>mandiokowy</i>? <i>Quanto custa um alqueire de farinha de mandioca</i>? (s. 74)
<i>pudynk</i> ^{e)}	port. <i>podim</i> < ang. <i>pudding</i>	<i>deu-me podim</i> <i>dał mi pudynk</i> (s. 52)
<i>siarka</i> 'suszona wołowina'	port. <i>charque</i> 'suszona wołowina' < hiszp. <i>charque</i>	<i>elle come xarque</i> ^{f)} <i>com farinha</i> on <i>jé</i> <i>siarkę</i> (t.j. mięso suszone) z <i>faryną</i> (mąka z rośliny) (s. 60)

a) W cytatach wyróżniono analizowany wyraz.

b) W XIX w. w polszczyźnie występował przymiotnik *nacjonalny* 'narodowy' (por. *Edycja elektroniczna Słownika wileńskiego*: <https://eswil.ijp.pan.pl/index.php>, *Słownik warszawski*: <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/4380/display/Default>), jednak wpływ języka portugalskiego jest wyraźny i z pewnością przyczynił się do upowszechnienia go w języku Polonii brazylijskiej.

c) Co prawda w XIX w. w polszczyźnie funkcjonował wyraz *familia* 'rodzina' (por. *Edycja elektroniczna Słownika wileńskiego*: <https://eswil.ijp.pan.pl/index.php>), *Słownik warszawski*: <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/416370/display/Default>), jednak tutaj interferencja języka portugalskiego jest wyraźna i z pewnością przyczyniła się do użycia właśnie tego leksemu.

d) Poprawnie: *da família*.

e) Niewykluczone, że forma *pudynk* jest wynikiem wpływu języka niemieckiego (por. niem. *Pudding*). Język ten znał bardzo dobrze H. Durski, który uczył również w szkołach niemieckich.

f) Błąd w zapisie wynikający z podobieństwa fonetycznego *x* i *ch* w języku portugalskim.

– czasownik *przyjść* jako kalka semantyczna portugalskiego czasownika *vir* ‘przyjść’:

o melhor cha vem da China || najlepsza herbata przychodzi z Chin (s. 59)

Powyższe jednostkowe przykłady na wpływy portugalskie w zakresie gramatyki i semantyki nie dziwią. Durski napisał podręcznik z myślą o nauczaniu dzieci poprawnej polszczyzny i z pewnością starał się unikać wpływów portugalszczyzny (co oczywiście było nieuniknione w wypadku słownictwa). Z drugiej strony, te bardzo rzadkie poświadczenia różnego rodzaju rozchwiań dowodzą, że nawet Polacy władający wzorcową polszczyzną nie uniknęli przenikania do ich języka wtrętów z języka kraju osiedlenia. Tym bardziej, że elementarz Durskiego to dziełko skromne, obejmujące niewiele ponad 100 stron.

4. SŁOWNICTWO ARCHAICZNE I GWAROWE

Podręcznik Durskiego ukazał się pod koniec XIX wieku, zawiera więc wiele wyrazów i form archaicznych, zarówno portugalskich, jak i polskich. Dodatkowo, ze względu na dominujące wśród osadników wiejskie pochodzenie, również w elementarzu zdarzają się wyrazy gwarowe (niektóre z nich autor zaczerpnął z gwar poznańskich, np.: *tłuczykąt*, *pyrki*, *skopowina*²⁷, inne – być może z mowy potocznej Polaków mieszkających w Brazylii) i archaizmy²⁸. Poniżej przytoczono wybrane przykłady poświadczone w podręczniku, które ilustrują archaiczno-gwarową fonetykę (i grafię), fleksję oraz leksykę²⁹: *alkierz*, *aniół*, *białogłowa*, *czujliwy* ‘czuły’, *dobrowolnomyślność*, *farfurka* ‘naczynie z fajansu’, *golibroda*, *gorzałka*, *guły* ‘indyki’, *imbiór* ‘imbir’, *inszy*, *izba*, *Każmierz* ‘Kazimierz’, *kołodziej*, *kociet*, *kościokład* ‘szkielet’, *milowy* ‘milowej’, *kośnik* ‘kosiarz’, *nieukontentowanie*, *niewiasta*, *oblec się*, *przyodziewać*, *przystojnie*, *perki* ‘ziemniaki’, *pérz*, *rachować*, *rychto*, *rzéka*, *rzeszotarz* ‘rzemieślnik wyrabiający sita’, *rzeszoto*, *siérp*, *skopowina* ‘baranina’, *starek*, *sytny* ‘sycący’, *szaflik*, *śron*, *tłuczykąt* ‘włóczęga’, *wiekopomny*, *wprzód*, *ziemiokrąg* ‘kula ziemską’.

²⁷ Por. *Słownik gwar polskich* 1907 (*tłuczykąt*: t. 5, s. 404) lub *Mały słownik gwar polskich* 2010 (tam *skopowina*: s. 256, *perka*, *pyrka*: s. 186).

²⁸ Za formy archaiczne uznano wyrazy, które pojawiają się w *Słowniku języka polskiego* pod red. W. Doroszewskiego lub w *Wielkim słowniku języka polskiego* PWN z kwalifikatorami: *daw.*, *przestarz.* Niektóre z nich (nieobecne już w dwóch powyższych leksykonach) odnaleziono w *Słowniku ilustrowanym języka polskiego* M. Arcta z 1916 r.

²⁹ Ponieważ bardzo trudno rozdzielić słownictwo archaiczne od gwarowego, to wyekscerpowane przykłady podano łącznie (w układzie alfabetycznym).

5. PODSUMOWANIE

Początki szkolnictwa polskiego w Brazylii to małe wiejskie szkółki, zakładane i finansowane przez polskich osadników. Przygotowanie nauczycieli w nich wykładających i poziom nauczania były niesatysfakcjonujące, ale placówki prowadziły skuteczną walkę z analfabetyzmem (powszechnym wśród osadników) i podtrzymywały kontakt z językiem i kulturą polską (Mazurek 2006: 74). Bez wątplenia podręcznik Hieronima Durskiego był ogromną pomocą w staraniach o utrzymanie języka polskiego. Elementarz pozwalał jednocześnie na podstawowe opanowanie języka portugalskiego i kontynuację nauki w szkołach brazylijskich.

Z czasem wzrosła liczba wykwalifikowanych nauczycieli (jak np. Jan Falarz, Wojciech Breowicz³⁰), zwiększyła się też liczba podręczników do nauki języka polskiego w szkołach brazylijskich (ukazały się m.in.: *Elementarz dla dzieci polskich w Brazylii*³¹ Konstantego Lecha, *Książka dla klasy drugiej*³² Konrada Jeziorowskiego i Konstantego Lecha³³, *Książka dla klasy trzeciej*³⁴ Juliana Żaczkowskiego, *Książka dla klasy czwartej*³⁵ Konstantego Lecha, a później również: *Druga książka do czytania dla Szkół Polskich w Brazylii* oraz *Trzecia książki do czytania dla Szkół Polskich w Brazylii*, których autorem był Stanisław Słonina³⁶, *Książka do czytania dla klasy trzeciej polskich szkół w Brazylii* napisana przez Konrada Jeziorowskiego i Apoloniusza Zarychtę³⁷). Podręczniki te pisane były poprawną polszczyzną, która nie była jednak pozbawiona wpływów z języka portugalskiego, czego dowodem może być skromny materiał wyekscerpowany z pionierskiego elementarza Hieronima Durskiego. Szczegółowa analiza języka literatury i prasy polskiej powstającej w Brazylii mogłaby pomóc ustalić, czy istniała odmiana kulturalna języka polonijnego w Brazylii.

³⁰ Profesor, pisarz i poeta (Wachowicz, Malczewski 2000: 44–45).

³¹ Wydany po raz pierwszy Nakładem Składnicy Oświatowej Zrzeszenia Nauczycielstw Szkół Polskich w Brazylii w Kurytybie w 1919 roku.

³² *Książka dla klasy drugiej* wydana w Składnicy Oświatowej Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Polskich w Brazylii, po raz pierwszy w 1932 r.

³³ Autor *Elementarza dla dzieci polskich w Brazylii* wydanego nakładem Składnicy Oświatowej Zrzeszenia Nauczycielstw Szkół Polskich w Brazylii, w Kurytybie 1919 (i nast.), współautor *Książki dla klasy drugiej* opublikowanej w Składnicy Oświatowej Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Polskich w Brazylii, w Kurytybie w 1932 r. (i nast.).

³⁴ *Książka dla klasy trzeciej*. Składnica Oświatowa Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Polskich w Brazylii. Po raz pierwszy wydana w Kurytybie w 1935 r.

³⁵ *Książka dla klasy czwartej*. Składnica Oświatowa Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Polskich w Brazylii, wydanie pierwsze: Kurytyba 1938.

³⁶ Obie książki wydane zostały w Kurytybie w latach 1920–1921, przez Wydawnictwo Książek Szkolnych dla Brazylii. Nakładem i Drukiem Księgarni Polskiej B. Dergint & Ska.

³⁷ *Książka do czytania dla klasy trzeciej polskich szkół w Brazylii*. Wydanie pierwsze. Nakładem Związku Zawodowego Nauczycieli Polskich Szkół Prywatnych w Brazylii. Kurytyba 1924.

Bibliografia

- Arct, M. 1916. *Słownik ilustrowany języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta. Online: https://pl.wikisource.org/wiki/M._Arcta_%C5%82ownik_ilustrowany_%C4%99zyka_polskiego [dostęp: 5.12. 2023].
- Breowicz, W. 1961. *Ślady Piasta pod piniorami. Szkice z dziejów wychodźstwa polskiego w Brazylii*. Warszawa: Wydawnictwo „Polonia”.
- Ciuruś, E. 1977. *Polacy w Brazylii*. Lublin: Polonijne Centrum Kulturalno-Oświatowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dambek, Z. 2010. Hieronim Durski w Brazylii. Przyczynek do dziejów inteligencji polskiej na antypodach w XIX wieku. *Kronika Miasta Poznania* 78 (3), s. 62–71.
- Doroszewski, W. red. 1958–1969. *Słownik języka polskiego*, t. 1–11. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. Online: <https://doroszewski.pwn.pl/> [dostęp: 6.12.2023].
- Dubisz, S. 2014. *Językoznawcze studia polonistyczne (pisma wybrane, uzupełnione, zmienione)*, t. 2: *Polonia i jej język*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Durski, H. 1893. *Elementarz dla Polskich Szkół w Brazylii w języku polskim i portugalskim; użyteczny także dla każdego Polaka nowo przybyłego to do tego kraju i chcącego się zapoznać z mową krajową*. Poznań: Nakładem Księgarni K. Szulca w Kurytybie; Drukarnia Kuriera Poznańskiego.
- Elektroniczna Baza Bibliografii Estreichera (EBBE). Online: <https://www.estreicher.uj.edu.pl/xixwieku/baza/wpis/?sort=tytul&order=-1&id=59485&offset=58260&index=6> [dostęp: 5.12.2023].
- Elementarz polski poznański: ułożony podług mieszanej metody pisania i czytania, opartej na głosowaniu*. 1888. Poznań: Nakładem Księgarni A. Cybulskiego; Czcionkami Drukarni Dziennika Poznańskiego.
- Łukaszewski, K. 1844. *Elementarz polski dla katolickich szkół wiejskich i miejskich w Wielkim Księstwie Poznańskim*. Leszno–Gniezno: Nakładem Ernesta Günthera.
- Karłowicz, J. 1907. *Słownik gwar polskich*, t. 1–4. Kraków: Akademia Umiejętności.
- Kraśniński, A.S. 1836. *Gramatyka polska dla dzieci krótko zebrana*. Wilno: Druk. Dyecezalna XX. Missionarzy.
- Jeske, A. 1873. *ABC, czyli nauka czytania i pisania*. Warszawa: Nakładem Księgarni Stanisława Arcta w Lublinie.
- Malczewski, Z. 2000. *Słownik biograficzny Polonii brazylijskiej*. Warszawa: Centrum Studiów Latinoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mazurek, J. 2006. *Kraj a emigracja – ruch ludowy wobec wychodźstwa chłopskiego do krajów Ameryki Łacińskiej*. Warszawa: Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego, Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego.
- Miodunka, W.T. 2003. *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii*. Kraków: Universitas.
- Orzeł-Dereń, K. 2013. *Śladami polskich kolonistów w Brazylii*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Sękowska, E. 1994. *Język zbiorowości polonijnych w krajach anglojęzycznych. Zagadnienia leksykalno-słotwórcze*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stąpor, I. 2017. *Obce nazwy własne i ich adaptacja do języka Polonii brazylijskiej (na podstawie „Gazety Polskiej w Brazylii”*. *Prace Filologiczne* 71, s. 285–298.
- Wachowicz, R.C. 1970. *Jerônimo Durski. Anais da Comunidade Polono Brasileira*, t. 2. Curitiba: Imprimax.

Wachowicz, R.C., Malczewski, Z. 2000. *Perfiz polónicos no Brasil*. Curitiba: Gráfica e Editora Vincentina Ltda.

Wronicz, J. red. 2010. *Mały słownik gwar polskich*, wyd. 2. Kraków: Wydawnictwo LEXIS.

Żmigrodzki, P. red. 2007–. *Wielki słownik języka polskiego PAN*. Online: <https://wsjp.pl/> [dostęp: 6.12.2023].

***Hieronim Durski (the father of the Polish school system in Brazil)*
and his book *Elementarz dla Polskich Szkół w Brazylii w języku polskim i portugalskim***

Summary

The available literature lacks detailed and reliable account of the origins of teaching Polish and publishing Polish schoolbooks in Brazil. Hieronim Durski's book *Elementarz...* is the first and only bilingual (Polish and Portuguese) textbook written specifically for Brazilian schools. It is an extraordinary work, since it documents a language that no longer exists and attests to archaic forms both in Polish and Portuguese. The analysis of vocabulary from the textbook reveals that as early as towards the end of the 19th century many words of Portuguese origin have penetrated the Polish language in Brazil. Other interferences (semantic or syntactic) have also occurred. The study employs a contrastive method, i.e., establishing a set of contrastive features for the two bases (Polish along with its variants and the Brazilian Portuguese variant).

Keywords: Brazil – Polish language – bilingual textbook – Brazilian Polish vocabulary – archaic vocabulary.

Trans. Marta Falkowska

Renata Rusin Dybalska

Uniwersytet Karola w Pradze

renata.dybalska@ff.cuni.cz

ORCID: 0000-0002-1738-5985

IZA ŠAUNOVÁ – JAZYK POLSKÝ. PIERWSZY KOMPLEKSOWY PODRĘCZNIK DO NAUKI JĘZYKA POLSKIEGO DLA CZECHÓW

Nauczanie języka polskiego w Czechach ma długą tradycję. Jej początki sięgają połowy XIX wieku, kiedy na ziemiach czeskich pojawiają się zainteresowania naukowe tematyką polską¹. Wiążą się one z nazwiskami pierwszych polonistów, do których należał m.in. František Ladislav Čelakovský (1799–1852). To właśnie on, po powrocie z Wrocławia, gdzie w latach 1842–1849 pełnił funkcję pierwszego w tym mieście profesora filologii słowiańskiej, inicjował na praskim uniwersytecie praktyczne ćwiczenia z języka polskiego. W tym czasie światło dzienne ujrzał już pierwszy podręcznik do nauki języka polskiego dla Czechów autorstwa księdza Dominika Aloisego Špachty (1803–1859) o bardzo egzotycznie brzmiącym dziś tytule – *Pokus Čecha o naučenj se počátkům grammatiky gazyka polského, který s vlastenci svými sdjly Dominik Špachta, farář v Kolči (Próba poznania przez Czecha podstaw grammatyki języka polskiego, którą podzielił się ze swoimi rodakami Dominik Špachta, proboszcz w Kolči²)*. Publikacja ukazała się w roku 1837, a bezpośrednim impulsem do jej powstania stał się kilkuletni pobyt Špachty w Galicji, gdzie był on sekretarzem biskupa tarnowskiego Františka Pištěka (1786–1846). W przedmowie autor wyjaśnia, że pierwotnie chciał tylko utrwalić swoje wiadomości i spostrzeżenia, które miały pomóc w pracy czeskim urzędnikom w Galicji, a jemu samemu – w utrzymaniu kontaktu z językiem polskim po powrocie do Pragi. Špachcie zależało na tym, aby Polak z Czechem nie musieli już porozumiewać się po niemiecku, a Czesi mieli

1 Z racji tematu artykułu informacje o zainteresowaniach tematyką polską na ziemiach czeskich ograniczam do tych wiążących się z praktycznym nauczaniem języka polskiego. Pełne spojrzenie na tę tematykę zob. Baron i in. 2023: 21–97.

2 To i wszystkie kolejne tłumaczenia własne.

do dyspozycji swoją własną gramatykę³. Jego zapiski rozrosły się do podręcznika, który doczekał się potem jeszcze trzech wydań – w roku 1850, 1865 i 1882. Każde z nich symbolicznie wiązało się z kolejną falą polonofilstwa na ziemiach czeskich (Řeháček 1977).

W latach 1857–1865 przebywał w Pradze polski językoznawca Henryk Suchecki (1811–1872), który wydał tu po raz kolejny swoją gramatykę (1859b) oraz dwa podręczniki do nauki języka polskiego⁴ (1857, 1859a). Najprawdopodobniej wszystkie trzy publikacje były wykorzystywane podczas cieszących się dużym zainteresowaniem kursów praktycznego języka polskiego prowadzonych przez Sucheckiego. Uczęszczały na nie m.in. przyszłe znane czeskie pisarki Karolina Světlá (1830–1899), Žofie Podlipská (1833–1897) czy Eliška Krásnohorská (1847–1926). Kolejny profesor specjalizujący się w problematyce polskiej pojawił się w Pradze dopiero po prawie 60 latach, w związku z czym cały ciężar nauczania spadł na lektorów, którymi w tym początkowym okresie byli kolejno: Josef Kolář (1830–1910) – tłumacz m.in. dzieł Mickiewicza, Adolf Černý (1864–1952) – szczególnie zasłużony na polu zbliżenia czesko-polskiego – oraz Bohumil Vydra (1889–1952) – leksykograf, lektor języka czeskiego na Uniwersytecie Warszawskim. Znalazło to odbicie w powstających wówczas pomocach dydaktycznych, które w znakomitej większości mają charakter praktyczny. Z przeprowadzonych badań wynika, że do roku 1939 na ziemiach czeskich wydano ponad 40 tego rodzaju publikacji⁵. Większość z nich to mniej bądź bardziej obszerne gramatyki języka polskiego, ale ukazały się także klasyczne podręczniki, rozmówki, czytanki, słowniki czy pozycje przybliżające polskie realia. Ich autorami byli zarówno lektorzy i nauczyciele akademicy, jak i samoucy, polonofile i poligloci – jak np. František Vymazal (1841–1917) czy František Alois Hora (1838–1916) – którzy nie tylko sami uczyli się języka polskiego, lecz także często sami tworzyli metody jego nauczania⁶.

³ Kolejna napisana po czesku gramatyka języka polskiego – *Mluvnice polského jazyka podle Dobrowského* autorstwa Václava Hanki – ukazała się już w roku 1839. Była pierwszą w Czechach próbą naukowego spojrzenia na język polski. Już sam tytuł wskazuje, że zaprezentowana koncepcja gramatyki miała tak naprawdę dwóch autorów. Hanka oparł bowiem własny wywód dotyczący języka polskiego na klasyfikacji języków słowiańskich i modelu opisu struktury gramatycznej języka czeskiego stworzonych przez swego nauczyciela Josefa Dobrovskiego (1753–1829).

⁴ Wszystkie wspomniane publikacje były efektem nie tylko wiedzy i bogatych doświadczeń w nauczaniu, jakie posiadał Suchecki, lecz także jego praca w komisji do spraw tworzenia nowych pomocy dydaktycznych do nauki języka polskiego. Obie publikacje zostały wydane po raz pierwszy we Lwowie – *Wstępna gramatyka polska dla szkoły początkowej* w roku 1852, a *Zwięzła gramatyka polska. Kurs niższy i Kurs wyższy* w roku 1853.

⁵ Badania przeprowadzono w ramach projektu „Česká univerzitní polonistika do roku 1939 (od polonofilství k systematickému bádání o dějinách polského jazyka a literatury)” (Grantová agentura České republiky, 19-09017S), realizowanego w latach 2019–2022 wspólnie przez Instytut Historii Czeskiej Akademii Nauk, Instytut Sławistyki Uniwersytetu Masaryka w Brnie oraz Katedrę Studiów Środkowoeuropejskich Uniwersytetu Karola w Pradze.

⁶ Dokładne omówienie większości publikacji wydanych do 1939 roku oraz informacje na temat ich autorów zob. Baron i in. 2023: 187–246.

Do tego grona należała jedna z najbardziej zasłużonych postaci praskiej polonistyki – Iza Šaunová z domu Horowicz (1896–1960), która w latach 1930–1959 pełniła funkcję lektorki języka polskiego⁷. Pochodziła ze Lwowa, gdzie w roku 1916 rozpoczęła studia uniwersyteckie, jednak dwa lata później wyszła za mąż za czeskiego urzędnika Josefa Šauna i przeniosiła się do Pragi. Studia kontynuowała na praskim uniwersytecie i tam w roku 1926 uzyskała tytuł doktora filologii słowiańskiej. Zanim rozpoczęła współpracę z powstałą w 1923 roku Katedrą Języka i Literatury Polskiej na Uniwersytecie Karola, pracowała m.in. jako nauczycielka języka polskiego w praskich szkołach średnich. Szybko wyrosła na jedną z czołowych postaci praskiej polonistyki, choć zawsze stała trochę w cieniu pierwszego szefa katedry, również lwowianina, profesora Mariana Szykowskiego (1883–1952). Była aktywną propagatorką polskiej kultury, jako członkini Akademickiego Koła Przyjaciół Polski brała udział w organizowaniu wielu spotkań z polskimi twórcami, wykładów czy innych wydarzeń kulturalnych.

Šaunová była jednak przede wszystkim nauczycielką, która potrafiła wzbudzić w swoich uczniach żywe i długotrwałe zainteresowanie nie tylko językiem polskim, lecz także polską literaturą i kulturą. Na uwagę zasługuje jej działalność publikacyjna bezpośrednio związana z nauczaniem. Składa się na nią kilka podręczników i pomocy dydaktycznych, które nie doczekały się jeszcze opracowań. Šaunová jeszcze w czasie swojej współpracy ze szkołami średnimi została współautorką trzyczęściowej czytanki tekstów pochodzących z różnych literatur słowiańskich (1927, 1928, 1929)⁸. W publikacjach tych zaprezentowała przegląd fragmentów utworów poetyckich i prozatorskich autorów takich jak: Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Norwid, Asnyk, Konopnicka, Orzeszkowa, Tetmajer, Kasprówicz czy Reymont. Wybór tekstów nie był zbyt obszerny, ale reprezentatywny i przemyślany.

W roku 1930 wydała podręcznik *Polština pro každého (Polszczyzna dla każdego)*. Był to samouczek składający się z 45 lekcji, który stał się częścią serii pisemnych kursów korespondencyjnych *Domáci učení (Nauka w domu)*. Jak zauważyła w przedmowie sama autorka, publikacja, z racji swej formy i charakteru, nie wystarczała do doskonałego opanowania języka, mogła być jednak dobrym punktem wyjścia do działań zmierzających w tym celu. Praktyczny charakter zawartych w niej informacji pozwalał odbiorcy przede wszystkim na zapoznanie się z podstawami języka oraz wiadomościami dotyczącymi życia codziennego Polaków i samej Polski. Kluczem do prezentacji materiału gramatycznego był podział na części mowy. Nie brakowało także informacji dotyczących wymowy, ortografii, pisowni czy korespondencji pry-

⁷ Więcej na temat Izy Šaunovej zob. Benešová, Rusin Dybalska, Zakopalová 2013: 140–142; Urbańczyk 1960; Gierowski 2010.

⁸ Publikacje przeznaczone były odpowiednio dla I–II (część I), III–V (część II) i V–VIII (część III) klasy szkoły średniej. Obok tekstów polskich zawierały teksty rosyjskie i serbochorwackie.

watnej i służbowej. Towarzyszyły im zestawy ćwiczeń utrwalających oraz powtórzeniowych, które kursant miał odsyłać jako pracę domową swojemu nauczycielowi⁹.

Swoistym uzupełnieniem tej publikacji stała się *Mluvnice jazyka polského (Gramatyka języka polskiego)* wydana w 1934 roku jako pierwszy tom serii *Praktické učebnice slovanských jazyků (Praktyczne podręczniki do nauki języków słowiańskich)*. Podręcznik był efektem współpracy Šaunovej z wybitnym polskim sławistą Tadeuszem Lehrem-Spławińskim. Była to jedna z dwóch obcojęzycznych wersji publikacji pt. *Gramatyka języka polskiego* wydanej w roku 1927 przez T. Lehra-Spławińskiego i R. Kubińskiego¹⁰. W porównaniu z oryginałem czeska wersja zachowuje podobny układ treści, autorzy wielokrotnie powołują się też na te same przykłady i zestawienia. Przy analizie omawianego materiału widać jednak, że publikacja jest wyborem dokonany pod kątem czeskiego odbiorcy, co najprawdopodobniej było zasługą Šaunovej. Tradycyjnie pomyślany podręcznik zawierał opracowanie gramatyki języka polskiego (fonetyka, słowotwórstwo, składnia) uzupełnione przykładami z literatury pięknej. Wykład, koncentrujący się zgodnie z założeniami na języku literackim, urozmaicony został informacjami o języku potocznym oraz ciekawostkami z historii języka i etymologii. Z wyjątkiem części poświęconej wymowie brak w podręczniku tradycyjnych ćwiczeń. Publikacja doczekała się pozytywnych recenzji. W jednej z nich praski polonista profesor Karel Krejčí (1904–1979) ocenił, że podręcznik to niezwykle efekt połączenia erudycji naukowej Lehra-Spławińskiego i umiejętności pedagogicznych Šaunovej (Krejčí 1935)¹¹.

Podsumowaniem dłuгоletnich doświadczeń lektorskich Šaunovej i, jak się potem okazało, także całego jej życia zawodowego, stał się ponad 400-stronicowy podręcznik przeznaczony dla studentów szkół wyższych *Jazyk polský. Příručka pro vysoké školy (Język polski. Podręcznik akademicki)*, wydany w roku 1958. Publikację otwierają dwa wstępy. Autorem pierwszego, napisanego po polsku, jest profesor Lehr-Spławiński. Punktem wyjścia jego rozważań jest stwierdzenie o podobieństwie między językiem polskim a czeskim, dzięki któremu, jak zauważa piszący, „bezpośrednie porozumienie Czecha z Polakiem bez żadnego nawet uprzedniego przygotowania nie natrafia na większe trudności” (Šaunová 1958: 5). Po wymienieniu najważniejszych według niego cech gramatycznych wspólnych obu językom Lehr-Spławiński zwraca uwagę na różnice, gdyż jego zdaniem to właśnie opanowanie ich jest podstawą „prawdziwej znajomości języka”. Powołuje się przy tym na tezę profesora Miloša Weingarta (1890–1939), zgodnie z którą pełna znajomość języka

⁹ Dokładne omówienie podręcznika zob. Rusin Dybalska 2021.

¹⁰ Drugą wersję językową podręcznika – litewską – Lehr-Spławiński wydał wspólnie z lektorką języka polskiego na Uniwersytecie Witolda Wielkiego Heleną Szwejkowską (1904–1987) w roku 1935 w Kownie.

¹¹ Dokładne omówienie podręcznika zob. Rusin Dybalska 2021.

nie może obejść się bez gramatyki¹². Teza ta była m.in. reakcją na różnego rodzaju „czytające” czy „konwersacyjne” metody nauczania, królujące w ówczesnych czeskich pomocach dydaktycznych, czego efekt stanowiła jednostronność w nauczaniu języków. Zdaniem Lehra-Splawińskiego publikacja Šaunovej jest pierwszym wśród dotychczasowych czeskich publikacji podręcznikiem dwustronnym, który wyjątkowo umiejętnie łączy prezentację materiału gramatycznego z bogatym wyborem ćwiczeń praktycznych.

Teza o odmiennym charakterze publikacji potwierdza się już przy lekturze kolejnego wstępu, pisanego – tak jak cały podręcznik – po czesku, a pochodzącego od samej autorki. Pojawiają się w nim, oprócz omówienia poszczególnych części publikacji, także propozycje ich wykorzystania w praktyce. Prezentowany materiał został podzielony na 38 lekcji, z których każda składa się z 4 części, czyli kolejno: tekstu wstępnego, materiału gramatycznego, dodatkowego tekstu będącego podstawą do realizacji zagadnień konwersacyjnych oraz zestawu ćwiczeń. Każdą lekcję autorka proponuje rozłożyć na trzy godziny lekcyjne. Pierwsza z nich miałyby być poświęcona tekstowi wstępnemu oraz pojawiającemu się w nim słownictwu, analizowanemu także pod kątem określonego zagadnienia gramatycznego. Gramatyka powinna być tematem głównym kolejnej godziny, w czasie której należy wyjaśnić cały materiał i przećwiczyć go praktycznie. Z kolei tematem trzeciej godziny lekcyjnej miałyby być teksty dodatkowe i towarzyszące im ćwiczenia ustne, a także pisemne. Oprócz tego autorka zwraca uwagę na rolę dyktand oraz lekcji powtórzeniowych, które jej zdaniem powinno się przeprowadzać po realizacji określonej tworzącej całość grupy zagadnień. Warte uwagi jest również wyznaczenie celów korzystania z podręcznika. Zdaniem Šaunovej z pomocą materiału zawartego w publikacji nauczyciel pomoże uczniom: 1. opanować język oficjalny i potoczny, 2. zrozumieć przede wszystkim język utworów literackich, ale też artykułów prasowych, 3. przyswoić sobie w praktyce polszczyznę w formie mówionej i pisanej. Aczkolwiek tytuł publikacji zawęży jej grupę docelową, autorka zapewnia, że podręcznik sprawdzi się w pracy z młodzieżą szkolną, dorosłymi uczestnikami kursów językowych, a także w samodzielnej nauce.

Zagadnienia gramatyczne prezentowane w podręczniku zostały przedstawione zgodnie z porządkiem przyjmowanym w ówczesnych publikacjach tego typu. Pierwszych pięć lekcji dotyczy głosek i ich poprawnej wymowy. Poszczególne zagadnienia to: alfabet, wymowa samogłosek i spółgłosek, ich upodobnienia, uproszczenia, wymiany oraz akcent. Šaunová skupia się przede wszystkim na różnicach między polszczyzną a czeszczyzną, najwięcej miejsca poświęca przykładowo tym głoskom, których nie ma w języku czeskim (np. *ř*, *dwuznaki* czy *nosówki*). Prezentowane za-

¹² Swoje poglądy na ten temat Weingart przedstawił m.in. we wstępie do *Gramatyki języka polskiego* wydanej wspólnie przez Lehra-Splawińskiego i Šaunovą w 1934 roku.

gadnienia omawia kompleksowo. Przykładowo blok poświęcony alfabetowi zawiera nie tylko pełny zestaw liter, lecz także omówienie znaków diakrytycznych i informacje o tym, które z liter mogą, a które nie mogą pojawić się na początku wyrazu. Już od pierwszych lekcji¹³ treści tworzące główny przekaz są poszerzane o (umieszczane najczęściej w przypisach) dodatkowe wiadomości z zakresu gramatyki historycznej języka polskiego i czeskiego, polskiej dialektologii oraz odniesienia do innych języków, nie tylko słowiańskich¹⁴. W przypisach znajdziemy również odesłania do innych części podręcznika, w których zawarty jest materiał nawiązujący do omawianego zagadnienia. Uzupełnienia mają również formę graficzną. Wymowę głosek trudniejszych dla Czecha autorka ilustruje za pomocą rentgenogramów. Od początku pojawiają się też ćwiczenia praktyczne, na początku – kształcące umiejętność czytania, a także sprawdzające i utrwalające przekazywane wiadomości. Autorka konsekwentnie stosuje również podwójną terminologię – czeską i polską.

Kluczem do omówienia drugiego najobszerniejszego bloku, poświęconego fleksji i słowotwórstwu¹⁵, jest podział na części mowy. Autorka przyjmuje dwustopniowy typ klasyfikacji (Zagórski 1981: 105–123), dominujący w historycznych czeskich podręcznikach, tzn. przedstawia najpierw odmienne, a potem nieodmienne części mowy¹⁶. Mamy tu do czynienia z zestawem dziesięcioelementowym, w którym nie brakuje ani wykrzyknika, ani partykuły¹⁷. Autorka posługuje się również współczesną polską terminologią, co w przedwojennych publikacjach nie było jeszcze obowiązującą praktyką¹⁸. Zachowuje jednak kolejność prezentacji typową dla podręczników z lat trzydziestych – rozpoczyna od rzeczownika, po którym pojawiają się kolejno: przymiotnik, zaimek, liczebnik, czasownik, przysłówki, przyimek, spójnik, wykrzyknik i partykuła. Każda z odmiennych części mowy opisana jest według tego samego schematu zawierającego informacje o jej znaczeniu, sposobie tworzenia i szczegółach dotyczących regularnych i nieregularnych wzorów odmiany.

¹³ Zasada ta obowiązuje w całym podręczniku.

¹⁴ Patrz przykładowo informacje na temat: o pochylonego (przypis 1 na s. 20), wymowy głoski *y* w starej czeszczyźnie (przypis 2, s. 20), wymowy głoski *ř* na wschodzie Polski (s. 16), obecności nosówek nie tylko w językach słowiańskich (przypis 1, s. 21), podobieństwa między wymową polskiego *ř* a angielskiego *r* (przypis 1, s. 16) czy przyczyn powstawania upodobnień w języku polskim, czeskim i rosyjskim (s. 27).

¹⁵ Informacje na ten temat pojawiają się od lekcji 6. do lekcji 38.

¹⁶ W podręczniku Lehra-Spławińskiego i Šaunovej (1934) nadrzędny był podział na deklinację i koniugację, informacje o nieodmiennych częściach mowy pojawiały się zaś dopiero w bloku poświęconym składni.

¹⁷ Omówienie dziesięciu części mowy pojawia się w czeskich podręcznikach od połowy lat trzydziestych XX w.

¹⁸ Analiza przedwojennych czeskich podręczników wskazuje, że ich autorzy nie w pełni respektowali ustalenia dotyczące polskiej terminologii gramatycznej przyjęte na krakowskim zjeździe gramatyków w 1921 r. lub ich nie znali.

Najwięcej uwagi Šaunová poświęca rzeczownikowi i czasownikowi¹⁹. W przypadku pierwszego z nich kryterium porządkującym wszystkie zagadnienia jest rodzaj²⁰. Wzory odmiany rzeczowników rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego oraz szczegółowe zestawienia końcówek zostają uzupełnione wzorami odmian rzeczowników nieregularnych (np. *dziecko, księżę, starosta, sędzia*), obcych nazw miejscowych, nazwisk oraz informacjami o *pluralia tantum* i skrótach.

Blok poświęcony czasownikowi nieco odbiega od przyjętego schematu. Po pierwsze, autorka celowo nie zachowuje jednolitości bloku. Zanim podaje szczegółowe wiadomości na temat tej części mowy, we wcześniejszych lekcjach pojawiają się wzory odmiany niektórych czasowników, a mianowicie: *być* (lekcja 6.), *czekać* (lekcja 9.), *mówić* (lekcja 10.), *wiedzieć, jeść, dać* (lekcja 17.), oraz wyjaśnienie zasad tworzenia form trybu przypuszczającego (lekcja 11.). Zdaniem Šaunovej ma to ułatwić czytanie i rozumienie tekstów oraz przykładów, pomóc w kształtowaniu sprawności mówienia oraz umożliwić uczniom wykonywanie zalecanych ćwiczeń. Kryterium organizującym prezentację form czasownika jest ich budowa – podział na formy proste i złożone (czas przysły, czas przeszły, czas zaprzesły, tryb przypuszczający). Pierwsze z nich zostają dodatkowo rozdzielone na dwie grupy, czyli na formy powstające na bazie tematu czasu teraźniejszego (czas teraźniejszy, tryb rozkazujący, imiesłów czynny współczesny) i tematu czasu przeszłego (bezokolicznik, imiesłów czynny przeszły, imiesłów uprzedni, imiesłów bierny). Przy omawianiu podziału na koniugacje spotykamy się z kolejną autorską propozycją. Šaunová pisze, że w polskich podręcznikach do gramatyki języka polskiego przedstawia się podział czasowników na 4 koniugacje w oparciu o końcówki 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego (I: *-ę, -esz*, II: *-ę, -isz/-ysz*, III: *-am, -asz*, IV: *-em, -esz*). Ponieważ jednak w podręcznikach czeskich, tak samo jak w starszych podręcznikach polskich, podstawą klasyfikacji jest forma 3. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego, autorka decyduje się podzielić wzory odmiany czasowników według tego kryterium na 5 koniugacji (I: *-é*, II: *-nie*, III: *-je*, IV: *-i (-y)*, V: *-a, -e*)²¹. Na każdy z wzorów odmiany składają się kolejno formy: czasu teraźniejszego, przeszłego, przyszłego, trybu roz-

¹⁹ Informacje o rzeczowniku pojawiają się od 6. do 14. lekcji, o czasowniku zaś – od 25. do 33. lekcji.

²⁰ Już na samym początku przedstawiono też nazwy i kolejność przypadków. Autorka, omawiając każdy przypadek, podaje jego czeską nazwę, jej polskie tłumaczenie, następnie polską nazwę, a na końcu łańską. Zwraca też uwagę na inną kolejność przypadków w języku polskim i czeskim.

²¹ W publikacji wydanej wspólnie z Lehrem-Spławińskim proponuje się podział na tylko 2 koniugacje. Głównym kryterium jest w pierwszej kolejności forma tematu czasu teraźniejszego – zmiennotematowe (I koniugacja), niezmiennotematowe (II koniugacja) – w drugiej zaś jego zakończenie w 1. os. lp. (I koniugacja: *-ę*, II koniugacja: *-m*). O podziale na klasy decyduje zakończenie tematu (I koniugacja, klasa A: *-e*, I koniugacja, klasa B: *-i*, II koniugacja, klasa A: *-a*, II koniugacja, klasa B: *-e*), a o podziale na grupy w ramach klas – zakończenie tematu czasu przeszłego.

kazującego oraz imiesłowów. Blok kończy się omówieniem czasowników nieregularnych, do których zaliczane są: *mieć, stać, bać się, spać i chcieć*.

Spośród nieodmiennych części mowy najwięcej uwagi poświęca się przysłówkowi, informacje na jego temat pojawiają się również w bloku o przymiotniku. Omówienie przymyka i spójnika podporządkowane zostaje ich funkcjom składniowym, a prezentacja wykrzykników i partykuł ogranicza się do podania wybranych przykładów i ich zastosowania w zdaniach²².

Trzeci blok zagadnień gramatycznych to opracowanie składni²³. Już sama jego obecność jest warta uwagi, gdyż autorka nie ogranicza się jedynie do kilku uwag na ten temat. Pierwsza część zawiera omówienie poszczególnych części zdania, w drugiej znajdziemy wiadomości na temat zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie oraz ich rodzajów, zdań niepełnych, równoważników oraz szyku.

Tematem czwartego – ostatniego – bloku jest ortografia. Ujęte w nim zagadnienia dzielą się na dwie grupy. Pierwsza, zawierająca zasady pisowni wielką literą i dzielenia słów, pojawia się już w lekcji 5., drugą, w której znajdziemy zasady pisowni obcych nazw osobowych, wybranych wyrażen przyimkowych i przysłówków czy partykuły *nie*, znajdziemy w dwóch ostatnich lekcjach.

Drugą istotną częścią analizowanej publikacji są umieszczone w niej teksty. Šaunová już we wstępie dzieli je na dwie grupy – teksty wprowadzające i teksty dodatkowe. Podziałowi temu odpowiada charakter tekstów oraz funkcja, jaką mają do spełnienia. Teksty wprowadzające to w większości wybrane przez autorkę fragmenty utworów literackich znanych polskich pisarzy, takich jak np.: Sienkiewicz, Dygasiński, Żeromski, Prus, Reymont, Orzeszkowa. Znajdziemy wśród nich również twórców współczesnych, których nazwiska nie weszły do kanonu literatury, jak np.: Karolina Beylin, Maria Dynowska, Waław Sieroszewski czy Jan Wiktor.

Część omawianej grupy tekstów stanowią także aktualne teksty prasowe czy naukowe przybliżające odbiorcy współczesną Polskę, jej kulturę i historię²⁴. Ciekawostką są dwa fragmenty utworów czeskich autorów (lekcja 13., lekcja 19.). Pierwszy z nich to Alojzy Jirásek (1851–1930). Jego przetłumaczony na polski urywek ze *Starych czeskich powieści* (*Staré pověsti české*) nie tylko ma przypomnieć uczącym się historię Pragi, lecz także staje się podstawą ćwiczeń praktycznych²⁵. Drugim autorem jest Mikuláš Aleš (1852–1913), którego wspomnienia z dzieciństwa,

²² Informacje na temat poszczególnych nieodmiennych części mowy: lekcje 18. i 24. – przysłówek, lekcje 33. i 34. – przymimek, lekcja 37. – spójnik, lekcja 33. – wykrzyknik i partykuła.

²³ Wiadomości na ten temat znajdują się w lekcjach 34.–37.

²⁴ Patrz przykładowo teksty reklamujące wakacje w Polsce pochodzące z czasopisma „Płomyk” (lekcja 6.), opis popularnej warszawskiej restauracji *Pod Krokodylem* zaczerpnięty z gazety codziennej (lekcja 25.) czy fragment referatu profesora Stefana Kieniewicza na temat historii Uniwersytetu Warszawskiego (lekcja 21.).

²⁵ Odbiorca ma za zadanie przeczytać tekst, odpowiedzieć na pytania dotyczące jego treści, przetłumaczyć go oraz znaleźć w nim określone formy gramatyczne.

również w polskiej wersji językowej, stają się punktem wyjścia do próby napisania streszczenia.

Wszystkie teksty pojawiające się w bloku wstępnym opatrzone krótkimi biogramami ich autorów oraz słowniczkiem polsko-czeskim²⁶. Uzupełnieniem tej części podręcznika jest jeden z dodatków umieszczonych na końcu książki – to prawie trzydziestostronicowa czytanka, na którą składa się wybór 18 tekstów. Znajdziemy wśród nich hymn państwowy, a także poezję i prozę autorstwa np.: Mickiewicza, Słowackiego, Tuwima, Staffa, Sienkiewicza, Prusa, Dąbrowskiej, Rudnickiego czy Iłłakowiczówny.

Teksty dodatkowe to w większości teksty preparowane. Tworzą czesko-polską historię, której różne odsłony poznajemy w kolejnych jednostkach lekcyjnych. Jej główni bohaterowie to przyjaciele ze szkoły: Władysław Sokolinicki, lekarz z Jeleniej Góry, i Stanisław Dobrowolski z Warszawy. Doktor Sokolnicki przebywa na urlopie, który postanawia spędzić najpierw w Warszawie, a potem nad polskim morzem i w Zakopanem. Pod koniec urlopu wybiera się też na kongres lekarzy do Pragi. Państwo Dobrowolscy postanawiają towarzyszyć i pomagać mu w czasie wizyty w Warszawie i podróży po innych polskich miastach. Historia ta staje się pretekstem do odwiedzin w różnych miejscach (np. u krawca, w teatrze, domu towarowym, restauracji, biurze podróży, a także ministerstwie edukacji), co pozwala wprowadzić określony tematycznie zasób słów. Dialogi i towarzyszące im opisy przybliżają odbiorcy również aktualne realia opisywanych miejsc oraz życie we współczesnej Polsce²⁷.

Blok tekstów dodatkowych ma różnorodny charakter. Autorka umieszcza tu też teksty informacyjne, prasowe, bajki, przysłowia, zagadki czy anegdoty²⁸ mające przyczynić się do zwiększenia kompetencji poznawczych i kulturowych odbiorcy.

Bardzo istotną część analizowanego podręcznika stanowią ćwiczenia praktyczne. Pojawiają się one już od pierwszej lekcji i są ukierunkowane na rozwijanie różnych sprawności. Początkowo jest to poprawna wymowa, której udoskonalaniu mają służyć przede wszystkim głośne ćwiczenia czytania – począwszy od pojedynczych słów, poprzez zdania aż do całych tekstów – czy pamięciowe opanowywanie tekstów. Funkcję pomocniczą pełnią tu zarówno opisy wymowy, przedstawiające położenie poszczególnych narządów mowy, ich graficzne zobrazowanie, jak i porównania z innymi językami. Od pierwszych lekcji pojawiają się również ćwiczenia sprawdzające rozumienie tekstu – w formie udzielania odpowiedzi na pytania oraz

²⁶ Od lekcji 17. autorka umieszcza w słowniczkach wyjaśnienia tylko trudniejszych słów i wyrażen znajdujących się w tekstach.

²⁷ Przykładowo z fragmentów referatu dr. Sokolinickiego przygotowanego na kongres w Pradze poznajemy sposoby zwalczania niektórych chorób w Polsce (lekcja 31.), a list do jego praskiego kolegi dr. Václava Hroníka jest jednocześnie dwudniowym planem zwiedzania polskiej stolicy (lekcja 35. i 36.).

²⁸ Patrz przykładowo teksty: informujący o otwarciu Czechosłowackiego Ośrodka Kulturalnego w Warszawie zaczerpnięty z „Przeglądu Kulturalnego” (lekcja 24.), przybliżający ustrój Polski i kompetencje poszczególnych organów państwa (lekcja 38.) czy opisujący granice Polski (lekcja 3.).

przekładu na języki czeski i polski²⁹. Warto dodać, że odnoszą się one nie tylko do tekstów wstępnych czy dodatkowych, lecz także do wykładu z gramatyki. W drugiej części kursu zadaniem odbiorcy jest już samodzielne tworzenie pytań. Pierwsze poznawane słowa i wyrażenia stają się też punktem wyjścia do tworzenia własnych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Początkowo są to pojedyncze zdania, często budowane w oparciu o wzory, ale z czasem rozrastają się do dłuższych wypowiedzi takich jak list, streszczenie, opowiadanie, charakterystyka osoby, opis miejsca. Dodatkowe utrudnienie stanowi z góry określona tematyka tekstu (np. charakterystyka matki, opis własnej dzielnicy, list do przyjaciela na temat polskich tańców) czy też formy gramatyczne, których należy użyć (np. opowiadanie w czasie przeszłym, z perspektywy określonej osoby). Jeśli chodzi o wypowiedzi ustne, zdecydowanie dominuje odpowiadanie na pytania i tworzenie pytań, które w drugiej części kursu mają charakter otwarty. Równie bogaty jest zestaw ćwiczeń utrwalających materiał gramatyczny. Należą do niego: wskazywanie określonych form, przepisywanie, odmiana, dryle, uzupełnianie tekstu wy kropkowanego całymi formami lub tylko końcówkami, substytucja gramatyczna i transformacje. Bardzo ważne są również ćwiczenia powtórzeniowe, które najczęściej odnoszą się właśnie do wiadomości z gramatyki.

Wszystkie opisywane zadania praktyczne najczęściej tworzą rozszerzające się z czasem zestawy, dla których punktem wyjścia jest określony tekst³⁰.

Integralną część analizowanego podręcznika stanowią dodatki, w których można znaleźć informacje odnoszące się bezpośrednio do zasadniczej części publikacji, poszerzające jej treść lub ułatwiające orientację w niej. Oprócz wspomnianej wyżej czytanki są to:

- alfabetyczny spis 104 czasowników, które zdaniem autorki mogą sprawiać Czechom trudności³¹ (w tabelce umieszczone zostały formy: 1. i 2. os. czasu teraźniejszego, 2. os. trybu rozkazującego, 3. os. czasu przeszłego i imiesłów bierny),
- lista zagadnień gramatycznych omówionych w podręczniku wraz z numerami odpowiednich stron,
- lista najważniejszych skrótów używanych w Polsce,
- klucz do bloku pisemnych ćwiczeń praktycznych, w którym znajdziemy polskie tłumaczenia wszystkich czeskich tekstów pojawiających się w ćwiczeniach przekładowych,

²⁹ Zdarza się, że ćwiczenia tego typu zyskują jeszcze swoiste rozszerzenie. Przykładowo w lekcji 12. ćwiczenie polega nie tylko na przetłumaczeniu na język czeski polskich przysłów, lecz także na znalezieniu podobnych w języku czeskim.

³⁰ Przykładowo w lekcji 22. odbiorca ma za zadanie: przeczytać tekst, opowiedzieć go własnymi słowami, nauczyć się na pamięć jego wybranych części i przetłumaczyć wybrane fragmenty.

³¹ Do tej grupy autorka zalicza przykładowo czasowniki: *błysnąć, ciąć, dojrzeć, gnieść, leźć, miąć, nająć, pruć, stać, trzeć, woleć* czy *żyć*.

- słowniczek polsko-czeski, w którym, zgodnie z czeskim porządkiem alfabetycznym, znajdują się wszystkie wyrazy pojawiające się w tekstach umieszczonych w podręczniku (w przypadku rzeczowników zawsze podaje się formę dopełniacza liczby pojedynczej, w przypadku czasowników – formy 1. i 2. osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego oraz aspekt),
- lista 63 słowników i publikacji naukowych, wśród których znajdziemy nie tylko słowniki czesko-polskie i polsko-czeskie, lecz także polsko-rosyjskie, polsko-niemieckie oraz słowniki naukowe z dziedzin takich jak technika, elektronika, filozofia, geografia, lotnictwo czy leśnictwo; oddzielną grupę tworzą publikacje na temat zasad pisowni polskiej, podręczniki do gramatyki języka polskiego oraz czasopisma językoznawcze.

Podręcznik kończy się aneksem, za którego pomocą czytelnik może na chwilę przenieść się do Polski. Aneks tworzy 21 czarno-białych zdjęć przedstawiających polskie miasta, takie jak Warszawa, Kraków, Sopot, Łódź czy Gdynia.

Aczkolwiek początki nauczania języka polskiego na ziemiach czeskich przyniosły cały szereg różnego rodzaju publikacji dydaktycznych, o żadnej z nich nie możemy powiedzieć, że miała charakter kompleksowy. Ich autorzy najczęściej wybierali określone zagadnienia, na których się koncentrowali, i rzadko decydowali się na bardziej całościowe spojrzenie nie tylko na język polski, lecz także na proces jego nauczania. Wpływało na to wiele czynników – począwszy od umiejętności i doświadczeń samych autorów, poprzez grupę docelową, do której skierowana była pomoc dydaktyczna, aż po aktualne zapotrzebowanie społeczne na dany typ publikacji. Należy też pamiętać, że mówimy o początkach, które, mimo wszystkich niedostatków, można uznać za bardzo solidną podstawę. Na tym tle wyjątkowe znaczenie zyskują autorzy, którym jako pierwszym udało się spojrzeć na proces nauczania całościowo, z uwzględnieniem jego strony nie tylko teoretycznej, lecz także praktycznej, a nawet metodologicznej. Należy do nich bez wątpienia Iza Šaunová.

Analizowana publikacja jest przede wszystkim obrazem epoki, w której powstała. Dotyczy to głównie przedstawianych treści. Zgodnie z tendencją obecną już w podręcznikach przedwojennych zagadnienia gramatyczne koncentrują się na wymowie, słowotwórstwie połączonym z fleksją, składni i pisowni. Warto jednak zauważyć, że dwóm ostatnim blokom zagadnień Šaunová poświęca już zdecydowanie więcej miejsca – przy składni pojawiają się informacje nie tylko o rodzajach zdań, lecz także o ich poszczególnych częściach, z kolei problematyka związana z pisownią wyraźnie wykracza poza zasady użycia wielkich liter czy pisowni obcych nazw osobowych.

Tak jak we wcześniejszych publikacjach, klucz do omówienia najobszerniejszej grupy zagadnień stanowią części mowy z wyraźnym podziałem na odmienne i nieodmienne. Przy odmiennych najbardziej problematyczny jest opis czasownika. Autorka, przedstawiając podział na koniugacje przyjęty w aktualnych polskich gramatykach, decyduje się ostatecznie na kryterium przyjmowane w podręcznikach cze-

skich, co jej zdaniem pozwoli odbiorcy na skuteczniejsze opanowanie zasad odmiany. Jednocześnie ma świadomość, że czasownik jest niezbędny do tworzenia najprostszych wypowiedzi, zanim więc szczegółowo omawia związane z nim zagadnienia, zapoznaje odbiorcę z kilkoma jej zdaniem najpotrzebniejszymi czasownikami.

Obraz epoki to również określone elementy systemu charakterystyczne dla aktualnego etapu rozwoju języka. W analizowanej publikacji znajdziemy jeszcze przykładowo czas zaprzeszły, autorka informuje jednak, że odbiorca spotka się z nim już tylko wyjątkowo, jedynie w literaturze. Spotkamy też nieliczne przykłady starszej terminologii, np.: *odstównik* (rzeczownik odczasownikowy), *wyrazek* (partykuła), *przedmiot* (dopełnienie).

Rok wydania podręcznika oznacza obecność w nim elementów niezbędnych z punktu widzenia panującej wówczas ideologii. Trzeba jednak przyznać, że Šaunová radzi sobie z tym obowiązkiem bardzo umiejętnie. Co prawda już we wstępie odbiorca może przeczytać, że znajomość języka polskiego otwiera szerokie perspektywy na przyszłość i przyczynia się do pogłębiania współpracy nie tylko polsko-czeskiej, lecz także polsko-czesko-radzieckiej; w wyborze tekstów, zaraz po hymnie państwowym, pojawia się zaś tekst *Międzynarodówki* i wiersz *Czerwony sztandar* Bolesława Czerwieńskiego, pozostałe elementy nawiązujące do zasad ustroju socjalistycznego nie są jednak ani tak liczne, ani tak widoczne.

Biorąc pod uwagę fakt, że z początkami refleksji naukowej nad specyfiką nauczania języka polskiego jako obcego mamy do czynienia dopiero w latach 60. XX w. (Miodunka 2016: 21–22), analizowana publikacja jest z jednej strony swoistym podsumowaniem tzw. okresu przednaukowego, z drugiej zaś – propozycją nowego spojrzenia na dany proces. Jeśli chodzi o pierwszą z wymienionych perspektyw, w podręczniku Šaunovej znajdziemy elementy zarówno metody gramatyczno-tłumaczeniowej (sprawność czytania ze zrozumieniem i tłumaczenia tekstów z języka obcego, nacisk na opanowanie gramatyki i słownictwa), interlinearnej (wyjście od tekstu pisanego, literackiego do żywej mowy, przekład, porównywanie tłumaczenia z oryginałem, pamięciowe opanowanie tekstu, próby samodzielnego mówienia), jak i pogładowej (korzystanie z pomocy naukowych – obrazek, model, tabela; włączenie w tok nauki języka ojczyźnego).

Wartość analizowanego podręcznika oraz jego przewaga nad dotychczasowymi czeskimi publikacjami tego typu polega przede wszystkim na wyjątkowo umiejętnym i konsekwentnym łączeniu teorii z praktyką. Autorka widzi potrzebę nie tylko odpowiedniego wyboru i przedstawienia materiału, lecz także konieczność jego przeciwnienia, utrwalenia i poszerzenia. Jeśli chodzi o dobór konkretnych treści, Šaunová proponuje nowe podejście. Wbrew tendencji dominującej w czeskich podręcznikach akcentuje w pierwszej kolejności nie podobieństwa między językiem polskim a czeskim, które, zgodnie z powszechnie panującą opinią, miały pomóc w szybkim

opanowaniu języka, ale różnice. To one są jej zdaniem największą przeszkodą dla Czechów, szczególnie tych dopiero zaczynających się uczyć języka polskiego.

Šaunová jako jedna z nielicznych zdaje sobie sprawę, jak duże znaczenie ma właściwy sposób pracy z uczniem, co przejawia się przede wszystkim w propozycji określonych ram metodologicznych – wyznaczeniu celów, podziale materiału w ramach poszczególnych jednostek lekcyjnych, różnorodności metod nauczania. Przekazywane informacje już na wstępie zyskują swój status ważności – to, co najważniejsze, zostaje umieszczone w tekście głównym, wiadomości dodatkowe otrzymują formę uwag wyróżnionych graficznie bądź przypisów. Równie istotne jest wzajemne powiązanie prezentowanych treści, nie tylko w ramach proponowanych przez autorkę bloków tematycznych, lecz także pomiędzy nimi. Šaunová dostrzega także wagę odpowiedniego kontaktu między obiema stronami procesu nauczania, czego przejawem staje się swoisty dialog, który już od początku prowadzi z odbiorcą. Pyta go o jego postępy w nauce, zwraca uwagę na ważne informacje, prosi o dodatkowe działania, udziela rad. Sprzyja to zarówno budowaniu odpowiedniej atmosfery, jak i wzajemnemu zbliżeniu i zaufaniu³².

Bogactwo materiałów zawartych w analizowanej publikacji sprawia, że jest ona nie tylko gramatyką języka polskiego, lecz także czytanką, antologią tekstów literackich, podręcznikiem do gramatyki historycznej i polskich realiów oraz słownikiem. O jej wartości świadczy również fakt, że wybrane fragmenty mogłyby być z powodzeniem wykorzystywane w dzisiejszej dydaktyce.

Brneński polonista Jarmil Pelikán (1928–2017) określił podręcznik Šaunovej jako „szczytowe osiągnięcie wśród dotychczasowych wydawnictw tego typu” (Pelikán 1960: 156) i nie ma w tym stwierdzeniu wiele przesady. Szkoda, że o losie tak ważnej publikacji zdecydowała niesprzyjająca doba, w jakiej się ona ukazała. I chociaż od tego czasu wydano jeszcze kilka podręczników do nauki języka polskiego skierowanych do Czechów, już żaden z nich nie miał tak przemyślanego i kompleksowego charakteru.

Bibliografia

- Baron, R., Madecki, R., Rusin Dybalska, R. a kolektiv. 2023. *Česká (a slovenská) univerzitní polonistika do roku 1939. Od polonofilství k systematickému bádání o dějinách polského jazyka a literatury*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.
- Benešová, M., Rusin Dybalska, R., Zakopalová, L. 2013. *90 let pražské polonistiky – dějiny a současnost / 90 lat praskiej polonistyki – historia i współczesność*. Praha: Karolinum.
- Beringer, A., Šaunová, I., Zpěvak, F. 1927. *Dodatek k čítankám pro nižší třídy středních škol (ruské, srbskochorvatské a polské texty)*. Praha: Státní nakladatelství.

³² Szczególną rolę i formę element ten zyskuje w wydanym przez autorkę samouczku.

- Beringer, A., Šaunová, I., Zpěvak, F. 1928. *Dodatek k čítankám pro nižší třídy středních škol (ruské, srbskochorvatské a polské texty)*. Praha: Státní nakladatelství.
- Vydra B., 1928. *Současné Polsko*. Praha: Vesmír.
- Beringer, A., Šaunová, I., Zpěvak, F. 1929. *Čítanka srbskochorvatských, ruských a polských textů*. Praha: Státní nakladatelství.
- Gierowski, P. 2010. *Szaunowa Iza*. W: *Polski słownik biograficzny*, red. A. Romanowski, z. 193, s. 161–162. Warszawa – Kraków: Polska Akademia Nauk.
- Krejčí, K. 1935. Recenze. *Časopis pro moderní filologii* 21, s. 217–218.
- Lehr–Splawiński, T., Šaunová, I. 1934. *Mluvnice jazyka polského*. Praha: Vesmír.
- Miodunka, W.T. 2016. *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Pelikán, J. 1960. Šaunová, Iza. Jazyk polský: příručka pro vysoké školy. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada jazykovědná* 9, s. 156–157.
- Rusin Dybalska, R. 2021. On the need for practical knowledge of Slavic languages, or pre-war Polish language textbooks for the Czechs. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal* 1, s. 189–199.
- Řeháček, L. 1977. *Přehled dějin české polonistiky, zvláště na Univerzitě Karlově*. W: *Úvod do studia polonistiky II*, J. Gabielová i in., s. 123–124. Praha: Univerzita Karlova.
- Suchecki, H. 1857. *Zwięzła gramatyka polska od ces. król. Ministerstwa Oświecenia zalecona do użytku w szkołach ludowych. Kurs niższy*. Praha: F. Rohlíčka.
- Suchecki, H. 1859a. *Zwięzła gramatyka polska od ces. król. Ministerstwa Oświecenia zalecona do użytku w szkołach ludowych. Kurs wyższy*. Praha: F. Rohlíčka.
- Suchecki, H. 1859b. *Wstępna gramatyka polska dla szkoły początkowej*. Praha: F. Rohlíčka.
- Šaunová, I. 1930. *Polština pro každého*. Praha: Masarykův lidovýchovný ústav.
- Šaunová, I. 1958. *Jazyk polský. Příručka pro vysoké školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Urbańczyk, S. 1960. Šp. Iza Šaunová. *Język Polski* 4, s. 306–308.
- Zagórski, Z. 1981. *Studia nad rozwojem językoznawstwa polskiego do końca XVIII wieku do roku 1918*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Iza Šaunová – Jazyk Polský. The first comprehensive Polish textbook for Czech learners

Summary

The paper presents an excerpt from the ongoing research on teaching Polish in Czechia. Its main focus is to analyse the Polish language textbook *Jazyk polský*, published in 1958 and written by Iza Šaunová, a teacher of Polish Studies in Prague. The paper discusses the structure of the publication, its content, and the teaching methods used. The analysis of all these elements leads to the conclusion that we are dealing with the first such publication in Czechia. It was comprehensive, and even today its fragments could still be used successfully in teaching. Thus, the presented textbook and its author provide insight not only into the history of teaching Polish in Czechia, but also into the Czech and Polish relations in the postwar times.

Keywords: Polish language in the Czech Republic – textbooks for learning Polish – Iza Šaunová.

Adj. Marta Falkowska

Anna Just

Uniwersytet Warszawski

a.just@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3669-5038

POLNISCHE SPRACH-LEHRE JERZEGO SCHLAGA (1734) – GRAMATYKA JĘZYKA POLSKIEGO DLA NIEWPRAWNEJ MŁODZI

Jest rzeczą ogólnie znaną, że począwszy od średniowiecznego osadnictwa niemieckiego na Śląsku społeczność tam zamieszkała była różnorodna zarówno etnicznie, jak i językowo. Mimo postępującej wraz z napływem niemieckich osadników germanizacji Śląsk zamieszkiwała ludność mówiąca tak po polsku, jak po niemiecku, a środowisko polskie, reprezentujące wszystkie warstwy społeczne, choć osiedlone przeważnie w ośrodkach wiejskich, było silne i żywotne (por. Mendykowa 1975: 24–28). Na dwunarodowościowym Śląsku znajomość polszczyzny była przydatna, niekiedy wręcz konieczna – poza codziennymi sytuacjami życiowymi język polski odgrywał bowiem ważną rolę również w kontaktach gospodarczych i religijnych (por. Burzyńska-Kamieniecka; Dąbrowska 2014: 344–345). Wobec postępującego już od XIV wieku zmierzchu łaciny jako środka komunikacji między przedstawicielami różnych społeczności językowych, wzrosło zainteresowanie nauką „cudzoziemskich języków”¹, podsycane potrzebą porozumiewania się w kontaktach tak codziennych, jak i oficjalnych, zwłaszcza na obszarach zróżnicowanych etnicznie.

Pierwsze polsko-niemieckie glosariusze pochodzą z XV wieku², rozmówki, listowniki, gramatyki i słowniki służące do nauki języka polskiego jako obcego ukazują się natomiast na Śląsku i Pomorzu już od XVI wieku. Ich powstanie, podyktowane potrzebą znajomości polszczyzny w tych regionach, „gdzie Niemcy i Polacy, żyjąc obok siebie, pozostawali w kontaktach społecznych, gospodarczych i religijnych” (Burzyńska-Kamieniecka 2009: 57), jest również odpowiedzią na zamówienie społeczne

¹ Termin zaczerpnięty z: Cieśla 1974: 41.

² Za najstarszy uchodzi rękopiśmienny słownik z końca XV wieku (ok. 1472) *Antibolomenum*, zawierający spis roślin, zwierząt i minerałów. Zawiera ok. 20 000 nazw łacińskich z polskimi (2000) i niemieckimi (800) głosami. Jego autorstwo przypisuje się Janowi Stance (ok. 1430–1493), lekarzowi kapituły krakowskiej (por. Glück 2002: 367; Łosowska 2022: 6–7).

patrycjatu niemieckiego i średniego mieszczaństwa (por. Sochacka 1972: 246). Potrzebę znajomości języków, na Śląsku – języka polskiego, podkreślali sami autorzy podręczników, pisząc w przedmowach o pożytku płynącym ze znajomości języka sąsiadów – na Śląsku, w szczególności we Wrocławiu, języka polskiego, potrzebnego w rozmowach codziennych i kupieckich, np. Roter 1616, Gutthäter-Dobracki 1669. Nauka języka polskiego na Śląsku odbywała się w formie zinstytucjonalizowanej (w szkołach prywatnych i oficjalnych), a także u prywatnych nauczycieli (por. Rombowski 1960: 73–77).

Prywatnym nauczaniem języka polskiego zajmował się m.in. Jerzy Schlag³ (1692–1764)⁴, Niemiec, autor podręczników do języka polskiego, tłumacz i wydawca, twórca omawianej tu gramatyki języka polskiego. Schlag, absolwent znakomitego gimnazjum św. Elżbiety we Wrocławiu, po dwóch latach studiów na Wydziale Teologii Ewangelickiej Uniwersytetu w Jenie powrócił w 1718 roku na Śląsk, gdzie najpierw prywatnie nauczał języka polskiego, potem, w 1727 roku, już jako substytut kaznodziei polskiego przy kościele św. Krzysztofa, objął stanowisko moderatora (kierownika) Miejskiej Szkoły Polskiej we Wrocławiu i piastował ten urząd do roku 1752, by następnie zostać nauczycielem języka polskiego w ewangelickiej polsko-niemieckiej szkole w Solnikach koło Wrocławia i w końcu – na mocy rozporządzenia królewskiego – jej inspektorem. Schlag był też pastorem w Byczynie, a od 1741 roku kaznodzieją w kościele św. Hieronima we Wrocławiu, od 1752 roku polskim i niemieckim kaznodzieją w kościele św. Krzysztofa we Wrocławiu, a od 1764 roku proboszczem tej parafii. Oprócz pracy w szkolnictwie i posługi kapłańskiej był od 1744 roku urzędowym tłumaczem dokumentów na język polski w Kriegs- und Domänen-Kammer (Kamerze Wojenno-Skarbowej⁵). Ponadto doradzał w sprawie poloników w oficynie wydawniczej Jana Jakuba Korna (por. Zaremba 1979: 179) i zajmował się pisaniem podręczników.

Debiutem autorskim Schlaga jako pisarza pedagogicznego były *Przepiski dla polskiej Szkoły wrocławskiej*, wydane w 1727 roku pod pseudonimem Jerzy Bički⁶, które zawierały wzory pisma i służyły do nauki pisania. W 1736 roku nakładem oficyny wydawniczej J.J. Korna ukazały się we Wrocławiu *Neun und fünfzig polnisch=deutsche Handlungs=Gespräche*, rozmowy kupieckie po polsku i po niemiecku, podręcznik o charakterze praktycznym, podający reguły i podstawy konwersacji (Mendykowa 1975: 144), który doczekał się czterech wydań (Wrocław 1736, 1745, 1755, 1775). Schlag jest też autorem wydanej w 1741 roku we Wrocławiu *Korespon-*

³ Inne formy nazwiska: Szlag, Szlak, Bički, por. Zaremba 1979: 178.

⁴ Za rok urodzenia Schlaga przyjmuje się albo 1692 (Rombowski 1960: 248, przyp. 120), albo 1695 (Zaremba 1979: 178).

⁵ Organ administracji publicznej w Królestwie Prus w XVIII wieku, urząd administracji prowincjonalnej.

⁶ Pseudonim *Bički* jest tłumaczeniem niem. nazwiska autora, por. niem. *schlagen* – pol. *bić*.

dencyji polsko=niemieckiej, listownika napisanego z myślą o stosunkach handlowych mieszczaństwa wrocławskiego z Polakami (por. Mendykowa 1975: 145). Listownik cieszył się popularnością i miał trzy wydania (Wrocław 1741, 1765, 1773); drugie i trzecie ukazały się już po śmierci autora. Schlag pracował też nad słownikiem niemiecko-polskim i polsko-niemieckim. Słownik miał powstać około 1734 roku, jednak autor nie ukończył prac nad nim i słownik nigdy nie ukazał się drukiem, nie jest też znany żaden jego egzemplarz (por. Zaremba 1979: 179).

Niewątpliwym osiągnięciem Schlagy jest wydana w 1734 roku, potem jeszcze trzykrotnie wznawiana (1744, 1754, 1768), napisana po niemiecku gramatyka języka polskiego *Neue gründliche und vollständige polnische Sprach=Lehre*. Choć gramatyka była gotowa do druku już w 1733 roku, wskutek nieporozumień autora z Janem Jakubem Kornem, wydawcą książki, ukazała się dopiero w roku następnym. Na karcie tytułowej podręcznika widnieje zapis „Breßlau, Zu finden bey Johann Jacob Korn, Buchhändlern, 1734”, który pozwala przyjąć, że podręcznik ukazał się w 1734 we Wrocławiu, ale nie ma pewności, że tłoczono go w oficynie wydawniczej Korna, a jedynie, że można go dostać u księgarza Korna. Liczne błędy w druku, które autor skrupulatnie wymienia na trzech ostatnich stronach podręcznika, wyjaśniając, że powstały z powodu „nieobecności autora”⁷, poddają myśl, że druk wykonano poza Śląskiem. Miejsce druku było jedną z dwóch przyczyn nieporozumień między autorem a wydawcą. Schlag, jako że chciał przypilnować edycji, wołał pobliską drukarnię, za to Korn, kierowany prawdopodobnie względami ekonomicznymi, zamierzał zlecić tłoczenie podręcznika poza Śląskiem (Rombowski 1960: 138; Mendykowa 1975: 143). Drugą przyczyną konfliktu był zamiar skrócenia podręcznika, czego autor ostatecznie nie zrobił. Liczne błędy w druku pierwszego wydania Schlag poprawił w wydaniu drugim z 1744 roku, dokonując zarazem zmiany w terminologii gramatycznej i powiększając objętość podręcznika o jeden arkusz poprzez dodanie liczącego zaledwie ponad dwieście wyrazów słowniczka (Rombowski 1960: 138–139). Dwa kolejne wydania ukazały się już w niezmienionej postaci.

Polnische Sprach=Lehre jest podręcznikiem do nauki języka wywodzącym się z występującej na Śląsku w drugiej połowie XVII wieku tendencji do specjalizacji działów nauki języka polskiego. Inaczej niż podręczniki z okresu od końca XVI do połowy XVII wieku, które scalały materiał do nauki (rozmówki, słownik, gramatykę – zazwyczaj z dominantą jednego z działów) w jedną publikację, *Polnische Sprach=Lehre* zawiera tylko jeden dział, mianowicie gramatykę. Podręcznik liczy łącznie 261 stron wraz z nieliczbowaną kartą tytułową, dedykacją, przedmową do protektorów (Rady Miasta patronującej Szkole Polskiej we Wrocławiu), następnie do czytelnika oraz wykazem błędów na końcu książki. Zasadnicza część dzieła – wykład gramatyki polskiej – znajduje się na 240 (numerowanych) stronach.

⁷ Por. Schlag 1734: nlb.: „wegen Abwesenheit des Autoris”.

Wydając *Polnische Sprach=Lehre*, Schlag miał już za sobą czternastoletnie doświadczenie w nauczaniu języka polskiego, w tym siedmioletnie jako nauczyciel w Miejskiej Szkole Polskiej we Wrocławiu. Nauczając języka polskiego, miał sposobność zarówno zapoznać się z podręcznikami innych autorów, jak i zgłębić zasady oraz zawiłości polskiej gramatyki, a ponadto wyrobić sobie osąd o pożytku wcześniejszych gramatyk dla uczących się języka polskiego. Jak sam podkreśla w przedmowie do czytelnika, nie dla sławy i nie dla zysku wydał swe opracowanie, lecz by oddać uczniom do użytku gramatykę nie tylko dokładną, lecz także możliwie pełną („nicht allein gründlich, sondern auch so viel möglich vollständig”), przygotowaną w taki sposób, by swobodnie korzystali z niej też nieznający gramatyki łacińskiej. Ucząc języka polskiego młodzież, która w większości nie wie, ba, nie czuje nawet potrzeby wiedzieć, o czym traktują podręczniki do gramatyki łacińskiej, odczuwał brak gramatyki polskiej niewymagającej tej wiedzy. Chociaż cenił wydane we Wrocławiu dzieła Dobrackiego i Ernestiego, w Gdańsku – Woyny i Monety, w Krakowie zaś – Malickiego, żadne z nich nie spełniało jego oczekiwań. Wytykał im niedokładność i niekompletność, krytykował za sposób opracowania nieprzystępny uczniom nieobeznany w gramatyce. Zarzucał autorom gramatyk tak niedoskonałość, jak zawiłość wywodu, dla przykładu: pisał, że jedni wyróżniają trzy deklinacje rzeczownika, podając przy tym liczne wyjątki i odstępstwa od reguł odmiany przez przypadki, inni przedstawiają przy każdej deklinacji tyle wzorców lub nowych deklinacji, ile liter w polskim alfabecie. Na podstawie własnych obserwacji i studiów nad gramatyką języka polskiego, najpierw jako uczeń, następnie jako nauczyciel, ganił autorów wcześniejszych opracowań za pominięcie wielu istotnych zjawisk gramatycznych w polszczyźnie. Przyczyny upatrywał w błędnym przekonaniu autorów o słuszności opisywania gramatyki języka polskiego według schematu opisu gramatyki łacińskiej:

I dlatego wydaje się, jakoby niejeden nie tyle napisał gramatykę polską, co chciał przetłumaczyć łacińską lub wyjaśnić ją polskimi słowami. Że w ten właśnie sposób do gramatyk języka polskiego przenikło wiele rzeczy niepotrzebnych lub właściwych łacinie lub grece, a to, co charakterystyczne dla polszczyzny w ogóle nie zostało poruszone, domyśli się z łatwością każdy rozsądny człowiek lub dostrzeże, porównując moją gramatykę z dotychczasowymi gramatykami języka polskiego (Schlag 1734: *Vorbericht*, nlb.)⁸.

Oprócz niewolniczego przywiązania do łacińskiego schematu opisu języka krytykował również opracowywanie podręczników z myślą raczej o wykształconych niż niewykształconych odbiorcach, chociaż ci drudzy potrzebują ich bardziej. Spostrzeżeniem tym nawiązywał do stosowania łacińskiej terminologii, niezrozumiałej dla odbiorcy nieznającego łaciny. Nie pochwalał też praktyki tłumaczenia terminów łacińskich na języki narodowe, gdyż określenia powstałe tą drogą są udużnione

⁸ Wszystkie podane po polsku cytaty z dzieła Schlaga w tłumaczeniu autorki.

(„wild”) i niejasne („undeutlich”), bez pożytku dla „prostaczków” (por. Rombowski 1960: 134) uczących się polskiego. Schlag, zwolennik przystępnego wykładu gramatyki, negował konieczność stosowania w podręcznikach terminów gramatycznych; wolał zostawiać je tym, którzy chcą filozofować o języku. W *Polnische Sprach=Lehre* starał się w ogóle ich nie używać, a jeśli już, to stosował nazwy zrozumiałe – w swoim mniemaniu – nawet dla „prostaczków”. Intencją Schlagą było wydanie prostej gramatyki dla prostych uczniów („Büchlein [...] vor Einfältige einfältig”).

O ile rozmówki handlowe oraz listownik Jerzego Schlagą były przedmiotem opisu i badań językoznawczych (por. np. Burzyńska-Kamieniecka 2009; Jurewicz-Nowak 2015; Dąbrowska 2017), o tyle *Polnische Sprach=Lehre*, choć dostrzegana w opracowaniach poświęconych historii nauczania języka polskiego jako obcego (np. Rospond 1959; Rombowski 1960; Cieśla 1974; Burzyńska-Kamieniecka/Dąbrowska 2014), nie doczekała się dotąd pogłębionego opisu i oceny. Śmiałość poglądów i nowatorskie podejście Schlagą do opisu gramatyki polskiej dostrzegł Rombowski (1960: 139). Oddanie mu zasług w historii rozwoju gramatyki polskiej uzależnił jednak od należytego zbadania „gramatykarskiej pracy” (1960: 139) Schlagą.

1. CHARAKTERYSTYKA DZIEŁA

Materiał gramatyczny w *Polnische Sprach=Lehre* podzielił autor na części odpowiadające działom gramatyki. O ile fonetykę, morfologię i składnię wyraźnie oznaczył, o tyle prozodii („rymopisarstwu”) poświęcił zaledwie króciutki fragment w części traktującej o składni (s. 240). Uznał bowiem prozodię za obszar, który wykształceni znają z innych opracowań, a od którego niewykształceni powinni raczej – zdaniem autora – trzymać się z dala.

Pierwsze strony podręcznika (1–13) poświęca Schlag fonetyce, tytułując tę część *O sposobie poprawnego czytania i pisania (Von der Art recht zu lesen, und zu schreiben)*⁹. Nie inaczej postępowali poprzednicy Schlagą, przykładowo Dobracki w *Polnische Sprachkunst* (1669) oraz Ernesti w *Polnischer Donat* (1689). Podobnie jak autorzy starszych gramatyk Schlag nie odróżnia głoski od litery. Pisze o *literach (Buchstaben)*, mając na myśli raz głoskę, raz literę, podkreśla jednak, że *dźwięk (Ton)* polskich liter łatwiej oddać ustnie niż pisemnie, i przez *dźwięk* rozumie *głoskę*. Aby przybliżyć czytelnikowi wymowę polskich głosek, porównuje je z niemieckimi i podaje przykłady – postępuje zatem jak jego poprzednicy. Schlag był przeciwnikiem stosowania terminologii gramatycznej, nie ustrzegł się niemniej przed włączeniem do opisu polskich liter (głosek) terminów tak łacińskich, jak niemieckich: *Vocales – selbstlautende Buchstaben*,

⁹ Polskie wersje tytułów rozdziałów i podrozdziałów w tłumaczeniu autorki, tytuły oryginalne podane w nawiasie.

Consonantes – mitlautende Buchstaben, diphthongus – zusammengesetzte selbstlautende Buchstaben, monophthongus, Sylbe, Hauptthon – Accent.

Część druga podręcznika, zajmująca, bagatela, aż 150 stron (14–163) i traktująca o częściach mowy, nosi tytuł *O rozpoznawaniu słów (Von der Erkenntniß der Worte)* i jest podzielona na trzy rozdziały. Schlag, inaczej niż poprzednicy, dzieli wyrazy na *słowa* i *słówka (Worte und Wörtlein)*. Do *słów* zalicza *Sachwort (imię)*, *Stattsachwort (zaimek)* i *Verrichtungswort (czasownik)*, do *słówek* – *Beywörtchen (przysłówek)*, *Vorwörtchen (przyimek)*, *Bindewörtchen (spójnik)* i *Affectwörtchen (wykrzyknik)*. Tu też posługuje się niekiedy łacińskimi terminami: *adverbia, præpositiones, conjunctiones, interjectiones*. Jak widać, autor co prawda dokonuje podziału na odmienne i nieodmienne części mowy, nie czyni tego jednak wprost i nie odwołuje się – jak autorzy starszych gramatyk – do łacińskich *partes orationis*, choć nadmienia, że w polszczyźnie, podobnie jak w łacinie, jest osiem *gatunków (Sorten)* słów. Podział na *słowa* i *słówka*, charakterystyczny dla każdego języka, wydaje mu się bardziej zrozumiały dla prostego ucznia.

Niektóre niemieckie nazwy poszczególnych *słów* i *słówek* zdają się utworzone przez autora:

SACHWORT	Według DWb ^{a)} termin <i>Sachwort</i> pojawia się najpierw u Campego (1801: 628), jako zniemczenie łac. <i>nomen substantivum</i> . Termin Schlaga obejmuje zarówno rzeczowniki, jak i przymiotniki.
STATTWORT	Termin nienotowany w słownikach niemieckich. Prawdopodobnie został utworzony przez Schlaga.
VERRICHTUNGSWORT	Termin poświadczony u Krünitza ^{b)} , ale jako niemieckie tłumaczenie łac. <i>gerundium</i> . U Schlaga termin ten oznacza <i>czasownik</i> .
BEYWÖRTCHEN	Termin niepoświadczony w słownikach niemieckich. Prawdopodobnie został utworzony przez Schlaga. W słownikach i gramatykach z 2. połowy XVIII wieku występuje termin <i>Beiwort</i> , ale na określenie przymiotnika.
VORWÖRTCHEN	Termin ten w znaczeniu <i>przyimka</i> występuje tylko u Schlaga. We wcześniejszych gramatykach w tym znaczeniu poświadczony jest zbliżony termin <i>Vorwörtlein</i> (Schottel 1641: 646; Dobracki 1669: 128). Oba terminy różnią się jedynie formantem deminutywnym.
BINDEWÖRTCHEN	Termin ten w znaczeniu <i>spójnika</i> występuje tylko u Schlaga. W słownikach i gramatykach z 2. połowy XVIII i z XIX wieku pojawia się termin <i>Bindewort</i> w tym samym znaczeniu. Termin Schlaga powstał przez dodanie formantu deminutywnego <i>-chen</i> .
AFFECTWÖRTCHEN ZWISCHEN=SATZ= WÖRTCHEN	Oba terminy zdają się utworzone przez Schlaga. Termin <i>Zwischen= Satz= Zeichen</i> mógł Schlag utworzyć pod wpływem Dobrackiego lub Ernestiego, u których poświadczony jest termin <i>Zwischenwort</i> .

^{a)} *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*, wersja 01/23. Online: www.woerterbuch-netz.de/DWB [dostęp 4.12.2023].

^{b)} *Oekonomische Encyclopädie* von J. G. Krünitz. Online: <https://www.kruenitz1.uni-trier.de/xxx/v/kv05593.htm> [dostęp 4.12.2023].

Inaczej niż poprzednicy – np. Dobracki (1669), Ernesti (1702), Moneta (1722) – Schlag nie rozpoczyna opisu części mowy od wyliczenia ich „przymiotów” (kategorii). Odnosi się do nich w dalszej części opisu, jednak przy omawianiu fleksji nominalnej nie posługuje się terminami *Änderung* (‘mocja’), *Ergrößerung* (‘stopniowanie’), *Geschlecht* (‘rodzaj’), *Zahl* (‘liczba’), *Zahlenendung* (‘przypadek’), *Abwandlung* (‘deklinacja’), *Herkommen* (‘początek’), natomiast przy fleksji werbalnej nazywa tylko kategorię czasu (*Zeit, tempus*) i trybu (*modus*).

Opis części mowy zaczyna Schlag od rzeczowników i wysuwa na pierwszy plan ich odmianę przez przypadki. Deklinację pojmuje autor jako konieczność zmiany *formy* rzeczowników i przymiotników w zależności od okoliczności i zamiaru, z jakim mówi się o rzeczach, i zaznacza, że dokonuje się to na końcu wyrazów („am Ende der Worte”). Wyróżnia w polszczyźnie siedem form, które odpowiadają siedmiu przypadkom, jednak w opisie nie występuje termin *casus* (lub niem. *Fall*) jako nazwa kategorii przypadku – w tym znaczeniu stosuje autor nazwę *Endungs-Forme* (‘forma końcówkowa’). Przypadki nie mają u Schlaga nazw, są jedynie ponumerowane, i tak przypadek 1. to mianownik, 2. – celownik, 3. – dopełniacz, 4. – biernik, 5. – wołacz, 6. – narzędnik, a 7. to miejscownik. Gramatyk wyróżnia w polszczyźnie trzy deklinacje rzeczownika, które nazywa *klasami* („Classen der selbständigen Sachworte”). Kryterium przynależności do konkretnej klasy jest zakończenie rzeczownika: rzeczowniki zakończone na spółgłoskę należą do klasy pierwszej, zakończone na *-a* lub *-i* – do drugiej, na *-e, -ie, -ę* lub *-o* – do klasy trzeciej. Widać wprawdzie, że kryterium klasyfikacji jest rodzaj gramatyczny, jednak autor w ogóle nie mówi o rodzaju gramatycznym rzeczowników. Zakończenia rzeczowników dzieli na polskie i niemieckie, uznając za polskie te, które w „pierwszej formie” (mianownik) mają polską literę (głoskę) lub polską sylabę, np. *-ę, -ć, -ź, -ża* i in.

Nie wspomina też autor *explicite* o kategorii liczby, w opisie mówi o pojedynczości lub mnogości rzeczy, a paradygmaty odmian opatruje przysłówkami *einzelweise* (‘pojedynczo’) i *vielweise* (‘mnogo’). Termin *liczba (Zahl)* pojawia się niespodziewanie w części traktującej o nieregularnościach w odmianie rzeczowników. Pisząc o *singularia tantum* i *pluralia tantum* (nie używając oczywiście tych terminów), autor posługuje się terminem *Zahl: die eintzele Zahl* (‘liczba pojedyncza’), *die vielweise Zahl* (‘liczba mnoga’), s. 43–44. Schlag zauważa, że w języku polskim jest też liczba podwójna, ale nie określa jej tym terminem, tylko pisze o szczególnej odmianie rzeczowników, kiedy oznaczają one tylko dwie rzeczy tego samego gatunku, i dodaje zarazem, że właściwie zanikła już ona w polszczyźnie, utrzymała się jedynie przy rzeczownikach, które oznaczają części ciała człowieka występujące parami (s. 45–46).

Dla przymiotnika wyróżnia – podobnie jak dla rzeczownika – trzy „klasy” deklinacyjne i siedem „form końcówkowych”. Nie nazywając rzeczy po imieniu, informuje o trzech stopniach przymiotnika („Staffeln oder Grade der beyständigen Sachworte”), ale nazywa tylko stopień wyższy („höhere Staffel”) i najwyższy („allerhöchste Staffel”).

Świadom różnych podziałów rzeczowników i przymiotników proponowanych przez „uczonych językoznawców”¹⁰, poprzestaje Schlag na podziale na wyrazy podstawowe i pochodne. Łączy on dwa „przymioty” (kategorie) rzeczowników i przymiotników wyróżniane w dziełach innych autorów, mianowicie *Herkommen* (‘początek’) i *Gestalt* (‘wyobrażenie’). Pierwszy z nich obejmuje dzisiejszy podział na wyrazy podstawowe i pochodne (wyrazy motywujące i derywaty o jednej podstawie słowotwórczej), np. *cyna* → *cynowy* (s. 66), *wczoraj* → *wczorayszy* (s. 69), natomiast drugi dotyczy rozróżnienia na wyrazy podstawowe i wyrazy złożone, np.: *powrozobiegun*, *powsinoga*, *katukopa*, *stelmach*, *starodawny*, *pędziwiatr*, *wszędybył* (s. 69–70). Już sam fakt, że autor poświęca tworzeniu wyrazów pochodnych niemal dwadzieścia stron (s. 52–70), świadczy, że gramatyk, ponieważ znał potrzeby uczących się języka, chciał zapoznać ich z regułami tworzenia takich jednostek leksykalnych, jakich – w przeciwieństwie do wyrazów podstawowych – nie znajdują w słowniku lub nie usłyszą z ust Polaków (s. 52).

W sposób zupełnie odmienny od swoich poprzedników rozpoczyna Schlag wykład o zaimkach, opowiadając w prostych słowach, skąd się wzięły w języku i jaka jest ich funkcja:

Ponieważ bardzo często i dużo mówi się o jednej rzeczy i byłoby to zbyt rozwlekłe i irytujące, jedną rzecz nazywać bardzo często i do tego wielokrotnie rozwlekłą nazwą, to są we wszystkich językach pewne słowa, których używa się w miejsce imion i które słusznie zaimkami¹¹ zwać można (Schlag 1734: 70–71).

Powstrzymuje się od klasyfikacji zaimków, znanej z innych gramatyk, twierdząc, że jej znajomość w żadnej mierze nie przynosi korzyści w posługiwaniu się językiem. Wystarczy wiedzieć, że zaimki – podobnie jak „imiona” – są albo „samodzielne” („selbständige Statt-Sachworte”), albo „przydane” („beyständige Statt-Sachworte”). Do pierwszych Schlag zalicza zaimki osobowe *ja*, *ty*, *my*, *wy*, zaimki ułomne („mangelhaft”) *siebie* i *się* oraz zaimki *naszyniec* i *waszyniec*. Pozostałe zaimki nazywa „przydanymi” („beyständig”), np.: *ten*, *ta*, *to*, *on*, *ona*, *ono*, *ów*, *owa*, *owo*, *sam*, *sama*, *samo*, *który*, *która*, *które*, *mój*, *mojski*, *twój*, *twojski*, *swój*, *swojski* itd. Przedstawia paradygmaty odmiany zaimków, pokrótce wyjaśnia różnice w użyciu form równoległych (dłuższych i krótszych) niektórych zaimków (np. *onego*, *niego*, *jego*, *go*), by przejść pod koniec opisu zaimków do form adresatywnych (*waszeć*, *wać pan*, *was pan*, *wasz mość*, *wasz mość mości pan*, *wasz mość mój wielce mości pan* i in.), gdyż Polacy są „delicat” i „accurat” w poważaniu i oddawaniu honoru innym (s. 76).

Stosunkowo dużo miejsca poświęca Schlag czasownikom (*Verrichtungs=Worte*). Wykład na ich temat zaczyna od stwierdzenia, że czasowniki

¹⁰ Por. s. 50: „gelehrte Sprachkündige”.

¹¹ W nomenklaturze Schlaga: *Stattworte*.

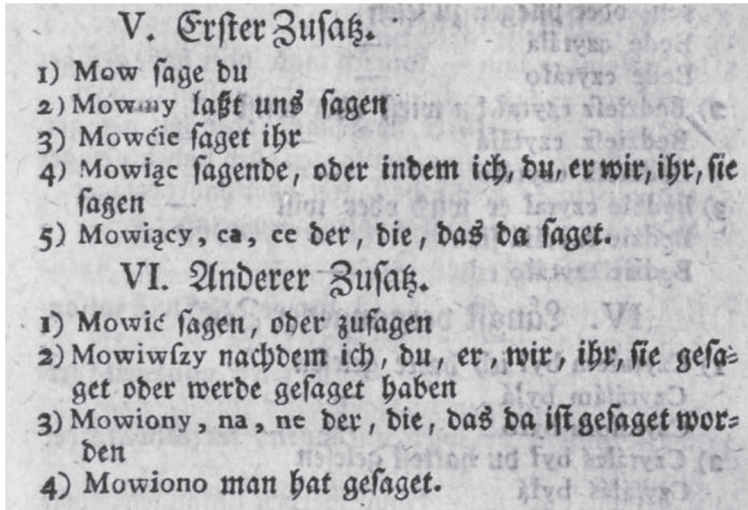
oznaczają czynności lub zdarzenia i są różnie formowane, nie tylko z uwagi na różne osoby, które je [czynności – przyp. A.J.] wykonują, lecz również z uwagi na różne czasy, w których zachodzą, także z uwagi na różne sposoby, w jakich się o nich mówi (Schlag 1734: 79).

Choć nie wprost, to jednak mówi gramatyk w powyższym cytacie o trzech „przymiotach” (kategoriach) czasowników, mianowicie o kategorii osoby, czasu i trybu, które nazywa dopiero w dalszej części wykładu, w którym nie ustrzegł się stosowania terminologii, co więcej – posługiwania się terminami łacińskimi. Fakt, że autor w opisie czasownika tu i ówdzie podaje łacińskie terminy, nie świadczy bynajmniej, że tę część mowy zamierza on omówić w duchu gramatyki łacińskiej; wręcz przeciwnie, Schlag odrzuca zarówno łacińską terminologię, jak i dotychczasowy sposób opisu czasownika w gramatykach języka polskiego (s. 80) i przedstawia własne – rzecz można: nowatorskie – ujęcie.

Autor dzieli czasowniki na dwie grupy: 1. czasowniki właściwe („eigentliche Verrichtungs=Worte”), np. *czytam, biję, stoję, śpię* i 2. czasowniki wyrażające zdarzenia („Verrichtungs=Worte, so eine Begebenheit bedeuten”). Podział ten odpowiada podziałowi na *verba activa* i *verba passiva*.

W polskiej *Coniugation* – stwierdza – są cztery *Tempora*, mianowicie *Præsens*, *Perfectum*, *Futurum* i *Plusquamperfectum* (s. 80). Używa też terminów niemieckich, które pokrywają się z tymi w innych gramatykach: *gegenwärtige Zeit*, *vergangene Zeit*, *zukünftige Zeit* i *längst vergangene Zeit*. Pisząc o trybach, również posługuje się terminami łacińskimi. Wymienia je z nazwy (*modus coniunctivus*, *optativus*, *permissivus*, *potentialis*, *conditionalis*), podkreśla wysiłki gramatyków, dążących do nazwania wszelkich sposobów mówienia o czynnościach, nawiązuje do poszukiwań odpowiednich terminów u gramatyków łacińskich i greckich, tudzież do prób odkrywania nowych trybów, by ostatecznie stwierdzić, że zabiegi – wręcz nadgorliwość – gramatyków utrudniają tylko naukę, ba, odstraszą od nauki polskiego. Schlag wyróżnia w polszczyźnie trzy tryby: oznajmujący, rozkazujący i bezokolicznikowy; najważniejszy jest według niego *modus indicativus*, natomiast *modus imperativus* i *modus infinitivus* nazywa autor – dla ułatwienia przekazu – „pierwszym i drugim dodatkiem” („erster und anderer Zusatz”). Jednak to, co autor rozumie przez „pierwszy i drugi dodatek”, obejmuje więcej niż tylko formy trybu rozkazującego lub bezokolicznikowego. I tak zalicza Schlag do pierwszego dodatku: 1. formę trybu rozkazującego dla 2 os. l. poj., 2. formę trybu rozkazującego dla 1 os. l. mn., 3. formę trybu rozkazującego dla 3 os. l. mn.; 4. formę imiesłowu przystówkowego na *-qc*; 5. formę imiesłowu czynnego przymiotnikowego, natomiast do drugiego dodatku – 1. formę bezokolicznika, 2. formę imiesłowu przystówkowego na *-wszy*, 3. formę imiesłowu biernego na *-ny*, *-na*, *-ne*, *-ty*, *-ta*, *-te*; 4. formę nieosobową czasownika z przyrostkami *-no*, *-to*, por. rys. 1.

Rysunek 1. Formy pierwszego dodatku (*Erster Zusatz*) i drugiego dodatku (*Anderer Zusatz*) w: Schlag 1734: 101



Tworząc takie zestawienie, chciał autor ułatwić tworzenie form polskich czasowników. W miejsce powszechnych w dotychczasowych gramatykach języka polskiego trzech koniugacji proponuje jedną. Zdaniem autora wystarczy zapamiętać przy każdym czasowniku formę 1 i 2 os. l. poj. czasu teraźniejszego oraz pierwszą formę drugiego dodatku (bezokolicznik), by móc utworzyć kompletny paradygmat odmiany czasownika przez czasy i tryby, mając do dyspozycji opracowaną przez autora tabelę końcówek (por. rys. 2) i przestrzegając sformułowanych przez niego reguł. O ile tabela jest przejrzysta i sugeruje łatwość odmiany czasownika, o tyle reguły, uzupełnione odstępstwami od nich, choć czytelnie sformułowane, ujawniają, że ta łatwość koniugacji jest jedynie pozorną.

W tabeli wyszczególnił autor cztery czasy, ale podał tylko dwa schematy końcówek: pierwszy dla czasu teraźniejszego i przyszłego, drugi dla czasu przeszłego i za-przeszłego. Dlaczego tak postąpił, wyjaśniają reguły, dla przykładu:

3. Żeby wyrazić czynność w czasie przyszłym, Polacy posługują się
 - a) albo tylko formami czasu teraźniejszego, mianowicie czasowników, które oznaczają czynność dokonaną [...].
 - b) Albo odmienia się słowo *będę* przez 6 form z dodatkiem trzeciej i szóstej formy czasu przeszłego, w ten sposób że do trzech pierwszych form dodaje się trzecią formę czasu przeszłego, a do trzech ostatnich szóstą formę czasu przeszłego.
 - c) Albo dodaje się do wspomnianego *będę* pierwszą formę drugiego dodatku, co chętnie robią prości ludzie; najlepiej brzmi to, kiedy formy *będę* stoją po pierwszej formie dru-

giego dodatku [po bezokoliczniku – przyp. A.J.]: Formy czasu przeszłego nie mogą stać inaczej jak tylko po *będę*.

4. Aby wyrazić czynność w czasie zaprzeszlým, co nie dzieje się wcale tak często, trzeba się posłużyć w języku polskim formami czasu przeszłego z dodatkiem trzeciej i szóstej formy od *byłem*, które to formy mogą stać po lub przed formą czasu przeszłego (Schlag 1734: 89–90).

W taki sam sposób wyjaśnia autor, jak utworzyć formy pierwszego i drugiego dodatku. Jest tu mowa o tym, że formy pierwszego dodatku (tryb rozkazujący, imiesłów przysłówkowy na *-qc* oraz imiesłów czynny przymiotnikowy) tworzy się od form czasu teraźniejszego, i zostaje wyjaśniony sposób ich tworzenia, po czym jest mowa o drugim dodatku. Tu – zdaniem autora – najważniejsze jest podanie pierwszej formy drugiego dodatku, czyli bezokolicznika. Od bezokolicznika tworzone są bowiem formy czasu przeszłego poprzez odrzucenie ostatniej litery (zakończenia *-ć* lub *-c*) i wstawienie w jej miejsce podanych w tabelce końcówek (fleksyjnych) czasu przeszłego. Od trzeciej formy czasu przeszłego (3 os. l. poj.) tworzona jest zaś druga forma drugiego dodatku (imiesłów przysłówkowy na *-wszy*) poprzez wstawienie sylaby *-wszy* w miejsce *-ł* trzeciej formy czasu przeszłego. Trzecią (imiesłów bierny na *-ny, -na, -ne, -ty, -ta, -te*) i czwartą formę (formę nieosobową czasownika z przyrostkami *-no, -to*) drugiego dodatku wyprowadza autor również od trzeciej formy (3 os. l. poj.) czasu przeszłego i podaje, jakie przyrostki należy wstawić w miejsce *-ł* 3 os. l. poj. czasu przeszłego. Wyjaśnia też rozmaite przypadki, w których sposób tworzenia tych form odbiega od ogólnej reguły, np. oboczności samogłoskowe: *kręcił* → *kręcony, kręcono* lub tworzenie tych form od czasu teraźniejszego: np. *kładę, kładziesz, kładść* → *kładziony*.

Jak wspomniano, Schlag odrzuca podział na trzy koniugacje, który proponują autorzy innych gramatyk języka polskiego, ale tym, którzy chcą wyodrębienia „szczególnych koniugacji” lub „klas” („besondere Conjugationes oder Classen”), proponuje zgoła inny podział – nie według końcówek fleksyjnych, tylko według znaczenia czasownika – i wyodrębnia w ten sposób trzy koniugacje. Do pierwszej zalicza czasowniki zwykłe, do drugiej – czasowniki oznaczające początek, trwanie lub powtarzanie się czynności, do trzeciej – czasowniki oznaczające ukończenie czynności (s. 99). Uważa, że podział na takie koniugacje jest o wiele korzystniejszy, bo pozwoli uniknąć błędów w odmianie czasowników. Koniugacje proponowane przez innych gramatyków uczą – zdaniem autora – bezrefleksyjnej odmiany, bez zwracania uwagi na to, jaką czynność oznacza dany czasownik, co prowadzi do tworzenia niepoprawnych form, a przecież np. czwartą i piątą formę pierwszego dodatku (imiesłów przysłówkowy na *-qc* i imiesłów czynny przymiotnikowy) tworzą tylko czasowniki pierwszej i drugiej koniugacji (według klasyfikacji Schlaga), nie można ich utworzyć od czasowników trzeciej koniugacji. Podział Schlaga na koniugacje jest związany ze znaczeniem czasowników i w pewnym sensie z kategorią gramatyczną aspektu, chociaż ani autor nie wymienia jej z nazwy, ani też opis nie jest kompletny i spójny w tym względzie. Schlag zauważa jednak rzecz następującą:

Rysunek 2. Tabela ilustrująca formy czasownika wg Schlägla (1734: nlb.)

Die Endungs-Formen der Berrichtungs-Worte.					
Gegenwärtiger Zeit					
Künftiger Zeit.					I.
1	Ich ---	do ná	-- ε -- m	-- t -- to	Zufas
2	Du --	nád o	-- fz	-- to	
3	Er -- Es --	ob od	.. a .. i .. y		
4	Wir --	po pod	-- my -- fy	-- li -- ty	- my
5	Ihr --	prze przy	-- cie		-- cie
6	Sie --	roz u	-- z		-- zc -- zcy
Vergangener Zeit.					
Längst-vergangener Zeit.					II.
1	Ich habe Ich bin	w wy	-- len -- lóm	był była było	Zufas
2	Du hast Du bist	wz z	-- lés -- lós		-- é
3	Er } Sie } Es }	dat ist zO	-- t -- tá -- to		wfzy --ny on--
4	wir haben Wir sind		-- lismy -- lysmy	byli były	
5	Ihr habet Ihr seyd		-- liscie -- lyscie		
6	sie haben Sie sind		-- li -- ly		

FORMY KOŃCÓWEK CZASOWNIKÓW

CZAS TERAŹNIEJSZY

CZAS PRZYSZŁY

PIERWSZY DODATEK

CZAS PRZESZŁY

CZAS ZAPRZESZŁY

DRUGI DODATEK

§. 12. To, czego język polski ma za mało, mianowicie wyrażania czynności w tak wielu czasach, jak jest to w zwyczaju w innych językach, zastępuje, ba, przewyższa nawet wszystkie znane mi języki, czasownikami złożonymi lub wieloma czasownikami oznaczającymi jedną czynność (Schlag 1734: 84).

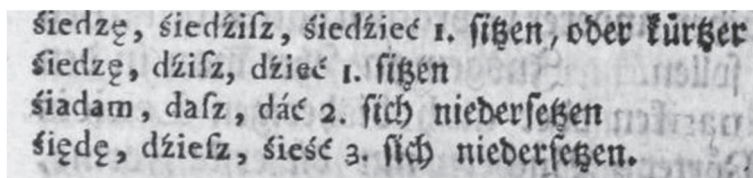
Specjalnym czasownikiem oznacza się ogólnie zwykłą czynność, innym specjalnym – początek, trwanie lub powtarzanie się czynności, jeszcze innym – ukończenie czynności. Jako przykład autor podaje:

Mówi się *czytam* bez oznaczania początku, trwania lub ukończenia czynności i można to wyrazić w czterech czasach i dwóch dodatkach. [...] Ale mówi się też *czytuwam* lub *czytuuję*, *czytawalem*, *czytywałem* lub *czytowałem* i znowu można to wyrazić we wszystkich czasach i obu dodatkach. [...] Jeśli doda się jakiś przedrostek np. *do*, można powiedzieć np. *doczytawam*, *doczytywam*, *doczytuuję*, zaczynam, kontynuuję lub mam w zwyczaju czytać do końca. [...] Jest też *doczytam* – przeczytam do końca i tak dalej we wszystkich formach. [...]

Niekiedy czasownik wyrażający czynność w jej początku, trwaniu, również powtarzanie się tej czynności jest najczęściej używanym i najbardziej znanym czasownikiem. Ale jest też od niego czasownik, który wyraża czynność ukończoną, niekiedy też wyraża ją tylko ogólnie, np. *puszczam* oznacza zaczynam, kontynuuję lub mam w zwyczaju puszczać; *wypuszczę* oznacza jednak, że całkiem to zrobię. *Kupiuję* oznacza zaczynam, kontynuuję lub mam w zwyczaju kupować; Ale *kupię* oznacza, że tego dokonam (Schlag 1734: 84–86).

Podsumowując rozważania o odmianie czasowników, autor stwierdza, że potrzebny jest słownik, w którym przy każdym czasowniku byłyby podane następujące informacje: forma 1 i 2 os. l. poj. czasu teraźniejszego, forma bezokolicznika (u Schlaga pierwsza forma drugiego dodatku) oraz numer klasy (konjugacji), do której należy czasownik ze względu na swoje znaczenie, np.:

Rysunek 3. Propozycja hasła czasownikowego w słowniku według Schlaga (1734: 109)



Schlag krytykuje autorów polskich gramatyk i słowników za to, że nikt nie pomyślał, by podać te informacje, chociaż są one konieczne, a hasło czasownikowe to zwykle albo forma 1 os. l. poj. czasu teraźniejszego (słowniki Knapusza i Volckmara), albo forma bezokolicznika (słownik *Dasyppodius catholicus*). Zdaniem gramatyka to za mało:

Bo jeśli nawet ktoś potrafi poprawnie odmienić czasownik, ale pomyli klasę czasownika i powie np. kupię zamiast kupię, kupowałem zamiast kupiłem, kupiąc zamiast kupując &c., ten tworzy wprawdzie polskie słowa, chociaż nie zawsze, ale w taki sposób, że prawdziwemu Polakowi uszy pękają, a nie zrobiłby tak, gdyby potrafił odróżniać czasowniki według ich klas (Schlag 1734: 111).

Drugiej grupie czasowników (czasowniki opisujące zdarzenia) autor poświęca zdecydowanie mniej miejsca. Stwierdza, że w innych językach są specjalne formy czasowników wyrażające zdarzenie lub efekt czynności, znane w gramatyce łacińskiej i greckiej jako *genus passivum*. W polszczyźnie, podobnie jak w języku niemieckim i francuskim, trzeba w tym celu posłużyć się dwiema formami czasownika, mianowicie trzecią formą drugiego dodatku (imiesłów bierny) danego czasownika oraz formami czasownika *być*, np. *bywa czytany, jest czytany, będzie czytany, bądź czytany*. Schlag nawiązuje tu do dotychczasowych gramatyk języka polskiego i stwierdza, że podane są w nich również inne rodzaje wyrażen z czasownikami tej grupy, które jednak pokrywają się z językiem niemieckim, sam przedstawi więc tylko te, które różnią się od języka niemieckiego, są nieco trudniejsze, ale za to popularne w polszczyźnie. Wymienia tu wyrażenia typu *biorą mię* (równoważne z *bywam brany*), *wzięto mię* (równoważne z *jestem wzięty*), *pisze się, piszą*, również *verba impersonalia*, które występują tylko w 3 os. l. poj., np. *błyska się, boli mię, świta, śni się*, oraz wyrażenia typu *żał mi, tęgå mię, márkotno mu*. Schlag nie dzieli czasowników na osobiste i nieosobiste jak np. Dobracki, mimo to w opisie czasowników oznaczających zdarzenia odwołuje się do *verba impersonalia*. Nie pierwszy to raz, kiedy autor nawiązuje do sposobu opisu gramatyki języka polskiego we wcześniejszych opracowaniach, które w zasadzie krytykuje, jednak nie do końca pomija.

Opis czasownika Schlag kończy przedstawieniem innych podziałów tej części mowy. Pierwszy z nich to podział na czasowniki odmieniające się regularnie i nieregularnie. Te ostatnie to u innych autorów *verba defectiva*, które Schlag, podobnie jak przed nim Dobracki, nazywa „mangelhafte Verrichtungs=Worte”¹². Zalicza do nich w pierwszym rzędzie formy fleksyjne *jestem, iesteś* itd. Do czasowników nieregularnych zalicza też *widzieć*, argumentując, że trzech pierwszych form pierwszego dodatku (tryb rozkazujący dla 2 os. l. poj. oraz 1 i 2 os. l. mn.) raczej się nie tworzy, nie mówi się bowiem *widź*, tylko *pátrz* itd., ponadto podaje czasownik *nayść*, który nie tworzy form czasu przeszłego, ewentualnie tworzy się formę *naydłem*, ale w zasadzie używa się formy *nászedłem*. Autor podaje dość liczne przykłady czasowników tego typu (s. 119).

Kolejny jest podział czasowników na proste (rdzenne) i formacje przedrostkowe, które Schlag nazywa „czasownikami zwykłymi” („blosse Verrichtungs=Worte”) i „złożonymi” („versetzte Verrichtungs=Worte”). Ten podział nawiązuje do wyróżnianej

¹² Na określenie czasownika Dobracki nie stosuje terminu *Verrichtungswort*, tylko *Zeitwort*.

w ówczesnych gramatykach kategorii gramatycznej czasownika *wyobrazenie* (niem. *Gestalt*, łac. *figura*), ale Schlag o niej nie wspomina. Czasowniki złożone występują z następującymi przyimkami: *do, ná, nád, o, ob, od, po, pod, prze, przy, roz, u, w, wy, wz, z, zá, zo*, które – zdaniem autora – chętnie przekazują czasownikom swoje „naturalne” znaczenie, a jeśli czasownik nie może go przyjąć, to przyimki potęgują znaczenie czasownika, powodują jego przejście z pierwszej lub drugiej klasy do trzeciej (według klasyfikacji Schlag) lub zmieniają jego znaczenie; przykładowo *do* oznacza ukończenie, dokonanie jakiejś czynności, np. *dochodzę, dobijam, dopisuię*. Schlag podkreśla, że czasowniki mogą być złożone z więcej niż jednym przyimkiem, np. *roz-przedać, porozprzedać*, ale dodatkowe przyimki nie powodują zmiany znaczenia, które czasownik otrzymał przez dodanie pierwszego przyimka.

Ostatnim podziałem jest podział na „czasowniki rdzenne” („Stamm=Verrichtungs=Worte”) i „czasowniki pochodne” („von Stämmen abgeleitete Verrichtungs=Worte”). Ten podział nawiązuje do ówczesnej kategorii gramatycznej czasownika *poczqtek* (niem. *Herkommen*, łac. *species*), występującej np. w gramatyce Dobraczkiego. Tu Schlag dzieli czasowniki ze względu na ich budowę słowotwórczą i stwierdza, że czasowników rdzennych, które nie powstały ani od innych czasowników, ani od żadnych innych wyrazów, można się nauczyć z dobrych książek lub przez obcowanie z Polakami, dlatego za pożyteczne uważa przedstawienie czasowników pochodnych, które tworzone są od innych czasowników, rzeczowników i przymiotników lub innych – jak stwierdza – „drobnych wyrazów” („ganz kleinen Wörtchen”). I ponownie poświęca najwięcej uwagi formacjom odczasownikowym (przedrostkowym), podkreślając, że dodanie przedrostków powoduje przejście czasownika do innej klasy. Ciekawe, że autor porusza też zagadnienie zapożyczeń czasownikowych w polszczyźnie i czasowników tworzonych od zapożyczeń nominalnych: stwierdza, że wszystkie mają w 1 os. l. poj. czasu teraźniejszego końcówkę fleksyjną *-uię*, np. *drukuię, hebluię, wáchtuię, dedykuię* lub *perfumuię*. Jako przykłady czasowników utworzonych od „drobnych wyrazów” podaje *przećiwiam się* od *przećiw*, *ináčzyć*, *przeináčzyć*, *inákszyć* od *inák* lub *tykác* od *ty*, *wászećiac* od *waszeć*, *onáčę* od *ono* (s. 129–130).

Nowatorskie ujęcie czasownika, zwłaszcza wyróżnienie tylko jednej koniugacji, dostrzegali i doceniali następcy Schlag. W wydanej we Wrocławiu w 1770 roku *Kurzgefasste und deutliche Deutsch-Polnische Grammatik* Johann Christian Krumbholz stwierdził, że Schlag opracował czasownik dużo lepiej niż np. Carl Friedrich Müller w gramatyce języka polskiego wydanej w Królewcu w 1750 r. Schlag pokazał bowiem, że

jest tylko jedna jedyna koniugacja, na co nie pozwolił sobie przed nim żaden gramatyk. Najmądrzejsi z nich wyróżniali trzy koniugacje, mianowicie am, em, e, inni natomiast wyróżniali, kto wie, ile. Dlatego ich krótkie gramatyki stawały się często bardzo rozbudowane. A przecież jest tylko jedna koniugacja i potrzebny jest tylko jeden paradygmat (Krumbholz 1750: 4–5).

Krumbholz przejął pomysł Schlaga i wyróżnił w języku polskim jedną koniugację (-ę). Czasowniki zakończone na *-am* sklasyfikował jako frekwencyjne, natomiast na *-em* – jako anomalie. Nie wzorował się na Schlagu Krzysztof Celestyn Mrongowiusz, który w *Sprachlehre* – trzeciej części *Zabawek pożytecznych* (1794) – wyróżnia nawet cztery koniugacje (s. 35–45).

Po omówieniu czasownika autor *Polnische Sprach=Lehre* zwraca się ku nieodmiennym częściom mowy, które nazywa „słówkami” („Wörtlein”). W odróżnieniu od wcześniej omawianych „słów” (odmiennych części mowy) mają one stale tę samą postać. Odwołując się do podziału w dotychczasowych gramatykach, wymienia: 1. *Adverbia / Beywörtchen*, 2. *Præpositiones / Vorwörtchen*, 3. *Conjunctiones / Bindewörtchen* i 4. *Interjectiones / Zwischen=Satz=Wörtchen, Affect=Wörtchen* (s. 130–131).

Termin *Beywörtchen* wyjaśnia autor funkcją przysłówków, stwierdzając, że występują one chętnie *przy* (niem. *bei*) innych *słowach* (niem. *Wörter*), w szczególności *przy* czasownikach, i oznaczają okoliczności towarzyszące czynności lub wyrażają właściwości rzeczy, np. *modłę się nabożnie, to sukno bärzo drogie*. Obecny w dotychczasowych gramatykach podział na ponad trzydzieści rodzajów (klas) przysłówków autor odrzuca jako niewnoszący zupełnie nic do praktycznego użycia języka. Najistotniejszą grupą przysłówków są według autora przysłówki utworzone od przymiotników, kończące się na *-ie* lub *-o* i podlegające – podobnie zresztą jak przymiotniki – stopniowaniu. Omawiając funkcję przysłówków w zdaniu, Schlag podaje, że taką samą funkcję mogą pełnić rzeczowniki (*ulećcieć ptaszkiem, robić dniem i nocą*), rzeczowniki z przymkami (*do kátá, o włos*), nawet czasowniki lub całe wyrażenia (*idźcie a idźcie; iák piie ták piie; co skok, to do piekła; pod Bożą przysięgą; przysię Bogu, przysię Bog, dali Bog*). Jak wynika z przykładów, ma tu autor na myśli okoliczniki w zdaniach wyrażane przysłówkami pochodzenia rzeczownikowego lub całymi wyrażeniami.

Omawiając przymyki, grupuje je autor według przypadku, z którym występują, np. *ku, przeciw, przeciwko, náprzeciwko* łączą się z trzecim przypadkiem (u Schlaga: trzecią formą), z oraz *zá* z szóstym przypadkiem (u Schlaga: szóstą formą). Nadmieniam też, że do przymków można w zasadzie zaliczyć inne wyrazy (np. *koło, względem*), ale te są właściwie rzeczownikami i trzeba by utworzyć bardzo dużą grupę, gdyby chcieć zaliczyć tego rodzaju wyrazy do przymków.

Przy dwóch ostatnich częściach mowy, mianowicie przy spójnikach i wykrzyknikach, autor nie rezygnuje z podziału na grupy. I tak dzieli spójniki na następujące grupy: 1. łączne („Binde=Wörtchen”): *á, i* lub *y, też, też i, także, oraz i, społem z, to – to, ták – iák*, 2. rozłączne („Scheide=Wörtchen”): *áni, ni, ábo, albo, bądź, czy, lub*, 3. warunkowe („Bedingungs=Wörtchen”): *ieźeli, ieźli, kiedy, li* jako enklityka, 4. przeciwstawne („Gegensatz=Wörtchen”): *ále, átołi, ále iednák, átołi iednák, ále przecię, átołi przecię, ále wždy, iednák, lecz, przecię, wždy, wždy iednák, wždy przecię, wszák, wszákże, wszákże iednák, wszákże przecię, záś, záśię*, 5. przynaniowe („Geständniß=

Wörtchen”): *ącz, áczkolwiek, choć, choćiay, choćiasz, lubo, wprawdzie, przyznam, záiste, ć* lub *ci* jako enklityki, *w prawdzie, záiste*, 6. przyczyny („Ursach=anzeigende Wörtchen”): *bo, bowiem, ábowiem, albowiem, że, iż, by, áby, żeby, kiedy, gdy, iák, iáko*, 7. końca („Schluß=Wörtchen”): *przeto, dla czego, dla tego, ztąd, záczym, mia-nowicie, zwłaszcza*, 8. porządku („Ordnungs=Wörtchen”): *naprzod, po pierwsze, po wtore, potem, zátym, dáley, ná ostatek*, 9. przyimki w funkcji spójnika: *poki, poty*.

Przy wykrzyknikach Schlag nadmienia, że wyrażają one emocje i że można je na różne sposoby podzielić, jednak znajomość klasyfikacji jest zbędna, sam ogranicza się więc do podania przykładowych grup: wykrzykniki wyrażające lament (*biáádá, niestety, pozał się Boże*), zdziwienie (*a, ey, a to, ey to, a toż, ey toż, wey, báwey*), zachętę (*nu, nuże, oto, otoż*), wstręt (*pfá, pfe*), drwinę (*tere fere śitko, szust pust, prask trzask*) i groźbę (*nu iedno mu, day iedno pokoy*).

Oddzielny rozdział (s. 137–163) sekcji traktującej o częściach mowy poświęca autor zmianom fonetycznym w tematach fleksyjnych, enklitykom, epentezie, ponadto błędom w wymowie i w pisowni. Już sama objętość rozdziału (27 stron) pokazuje, że jest to dość szczegółowe omówienie z podaniem przykładów i niejednokrotnie przyczyn zachodzących zmian.

Część trzecia *O łączeniu słów (Von der Wort=Fügung)* to opis związków składniowych (s. 163–240). Do posługiwania się językiem nie wystarczy bowiem umiejętność tworzenia form pojedynczych wyrazów, trzeba też osiąść umiejętność poprawnego łączenia w wypowiedzi różnych słów. Trudno – zdaniem autora – zebrać w jednym miejscu wszystkie potrzebne do tego wskazówki, by niewprawieni w polszczyźnie mogli z nich z łatwością skorzystać, dlatego ogranicza się on do trzech tematów: 1. związku zgody i związku rzędu między elementami nominalnymi, 2. związku rzędu zachodzącego między czasownikiem i dopełnieniem, 3. użycia „słów-tek” (przysłówek, przyimków, spójników i wykrzykników). Opis jest szczegółowy, został zilustrowany licznymi przykładami i wzbogacony podaniem form obocznych oraz wskazaniem form starzejących się. Autor zajmuje się ponadto szykiem wyrazów w zdaniu. Często odwołuje się do składni języka niemieckiego, by z jednej strony unaocznic uczącym się podobieństwa między językiem polskim a niemieckim w tworzeniu związków składniowych, z drugiej zaś – wyeksponować różnice, np. konieczność użycia zaimka osobowego w funkcji podmiotu w języku niemieckim i jego brak w języku polskim, ewentualnie użycie *go* przy wyraźnym wskazaniu wykonawcy (*My się mamy Bogu modlić*) lub dla wyrażenia przeciwieństwa albo różnicy (*On stoi, á my siedzimy; Jam pił, á tyś nie pił*), drugi przypadek rzeczownika przy wyrażeniu części całości (*Bogáctwá przybywa, cnoty ubywa*) lub przy przeczeniu (*Niemász Páná domá*). Porusza też zagadnienie form adresatywnych w polszczyźnie:

1. Kiedy Polacy z kimś rozmawiają i chcą mu okazać szacunek, to zwracając się do jednej osoby używają wprawdzie czasownika w drugiej formie [2 os. l. poj. – przyp. A.J.], a zwracając się do wielu osób w piątej formie [2 os. l. mn. – przyp. A.J.], ale dodają też zaraz należy

tej osobie tytuł i mówią np. Nie piszesz waszeć? Piszże Wászeć. [...] 2. Niektórzy zaczynają naśladować Niemców i mówią np. Kupi WM Wołu? Widzą Wász Mość, że to sukno ná wybor [...] Ale takiego sposobu prawdziwi Polacy jeszcze nie chcą naśladować. 3. Tytułem niechętnie rozpoczyna się zdanie. Tytuł umieszcza się albo po czasowniku, albo innych wyrazach; np. nie brzmi dobrze Wác Pan mi dasz dwa Rynskie zá łokiec sukna, lepiej Dasz mi W Pan & [...] (Schlag 1734: 184–185).

Dopiero w tej części odnosi się autor do trybu przypuszczającego, pisząc o wyrażaniu niepewności lub życzeń. Gdzie w języku niemieckim stosuje się konstrukcje z *möchte, sollte, wollte, würde* lub *könnte* albo specjalne formy czasownika z *ä, ö* lub *ü*¹³, w języku polskim należy dodać cząstkę *by* do form czasu przeszłego (*Pisałbym twemu brátu*) lub dodać ją do rzeczownika, przysłówka, spójnika, jeśli występują przed czasownikiem, razem z końcówką fleksyjną czasownika (*Twemu Brátubym pisał*). Dla autora gramatyki są to konstrukcje składniowe, nie kategoria gramatyczna trybu. Przedmiotem opisu jest również sposób udzielania odpowiedzi na pytania. Część poświęconą składni kończy autor uwagami dotyczącymi użycia języka polskiego przez rodzimych użytkowników. Jest to zestawienie licznych spostrzeżeń dotyczących odstępstw od reguł łączenia wyrazów w wyrażenia i zdania, innymi słowy, autor odnosi się do uzusu językowego. Jak Schlag sam stwierdza, gdyby zebrać wszystkie obserwacje dotyczące praktyki językowej Polaków, powstałaby pożyteczna książka „de idiotismis linguae Polonicae” (s. 227), jednak z braku czasu może on przedstawić w swoim dziele tylko wybrane. Dotyczą one m.in.: szyku wyrazów w zdaniu (np. nietypowej pozycji form adresatywnych), miejsca przymków (*rękámi między* w miejsce *między rękámi*, *nagrody miásto* w miejsce *miásto nagrody*), używania rzeczowników w liczbie pojedynczej zamiast w liczbie mnogiej (*legło żołnierza (woienniká) pięć tysięcy, odiechał w kilku set Człowieká*), używania przez prostych ludzi mianownika zamiast wołacza przy zwracaniu się do kogoś (*Tomasz* zamiast *Tomaszu*), miejsca imiesłówów w zdaniu, również redundantnych połączeń wyrazowych (*śmierćią umrzesz, w uszy swoje usłyszemy, klęknąć ná koláná*), opuszczania wyrazów ważnych dla zrozumienia wypowiedzi (*Tárgowe* zamiast *Tárgowe cło* lub *myto*) i wiele innych.

2. PODSUMOWANIE

Intencją Schlaga było napisanie gramatyki języka polskiego przystępnej dla nie-wprawnej w nauce języków młodzieży, zwłaszcza tej nieobeznanej w gramatyce łacińskiej. Oznaczało to przede wszystkim odrzucenie dominującego w dotychczasowych gramatykach schematu opisu języka w duchu gramatyki łacińskiej, ponadto

¹³ Autor ma tu na myśli formy trybu przypuszczającego Konjunktiv II Präteritum czasowników nieregularnych.

rezygnację z terminologii łacińskiej, również z tłumaczenia terminów łacińskich na języki narodowe. Schlag poszedł w swoich postanowieniach krok dalej, usiłując całkowicie zrezygnować z terminów gramatycznych i zostawiając je tym, którzy chcą filozofować o języku. Tego postanowienia nie był w stanie całkowicie wypełnić. Odrzucił będącą już w obiegu terminologię w języku niemieckim, ale utworzył własne terminy, by nazwać przedmiot opisu. Tu i ówdzie włączał też terminy łacińskie. Należy jednak przyznać, że ograniczył (obecną w dziełach innych autorów) nomenklaturę gramatyczną do niezbędnego minimum. Zrezygnował nawet z tak rudymenarnych terminów jak np. *osoba, rodzaj, przypadek*. Inaczej rzecz się ma z kolejnym wydaniem gramatyki (1744), w którym Schlag dokonał istotnej zmiany – posłużył się do opisu gramatyki inną terminologią. Dla przykładu, zamiast *Sachworte* ('imiona') wprowadził *Nahmen, Stattsachworte* ('zaimki') zastąpił terminem *Fürnahmen*, a *Verrichtungsworte* ('czasowniki') – terminem *Hauptworte, Affectwörtchen* ('wykrzykniki') to w wydaniu z 1744 roku *Zwischenwörtchen*. Posłużenie się przez Schlaga terminami niemieckimi w opisie gramatyki języka polskiego krytycznie ocenił Krumbholz, nie umniejszając przy tym wartości samego dzieła:

Pan Schlag chciał podać wszystko po niemiecku [terminy – przyp. A.J.] i uczynił swą – skądinąd dobrą – gramatykę całkiem niezrozumiałą. Np. kto wie, co to znaczy *Abänderung der Namen? Erster, anderer Zusatz in den Hauptworten, Einrichtung der Namen und der Hauptworte mit ihren Namen* itd. Powinien był poprzedzić swą gramatykę słownikiem neologizmów. Bez takiego słownika jest dla początkującego ucznia zupełnie nieużyteczna (Krumbholz 1770: *Vorrede* nlb.).

Od poprzedników przejął Schlag rozkład treści w podręczniku, wyodrębniając w gramatyce cztery działy: fonetykę, morfologię, składnię i prozodię. O tej ostatniej napisał wprawdzie niewiele, ale nie kwestionował, że taki dział gramatyki istnieje. O ile fonetyka i składnia wykazują najwięcej podobieństw w opisie z poprzednimi gramatykami, poza terminologią, o tyle morfologia jest nowatorskim opracowaniem autora. Uproszczenie opisu części mowy wyraża się m.in. w ograniczeniu podziału na deklinacje i koniugacje, rezygnacji z klasyfikacji bądź znacznym jej ograniczeniu w obrębie omawianej części mowy, np. brak podziału rzeczowników na nazwy własne i gatunkowe, podziału zaimków na osobowe, dzierżawcze itd. Nie znaczy to bynajmniej, że omówienie gramatyki języka polskiego jest przez to uboższe – autor daje kompletny opis systemu języka polskiego, rezygnuje tylko z nazw szczegółowych na rzecz ogólnych, np. *zaimki* (*Statt=Worte*). Nie jest w tym jednak konsekwentny, bo dokonuje podziału spójników na grupy według ich funkcji wyrażonej w nazwie grupy. Najbardziej nowatorsko przedstawia się opis czasownika: autor proponuje tu tylko jedną koniugację, jeden tryb i dwa „dodatki”, obejmujące formy trybu rozkazującego, bezokolicznego i imiesłowy. O wycuciu językowym i doświadczeniu dydaktycznym świadczy zaproponowana przez autora tabelka z końcówkami

fleksyjnymi i formami czasownika, a także postulat, jak powinno wyglądać hasło czasownikowe w słownikach.

Nie ma wątpliwości, że *Polnische Sprach-Kunst* jest podręcznikiem napisanym w duchu gramatyki polskiej i z troską o użytkownika niewprawnego w gramatyce łacińskiej. Nie ma tu suchej, nieprzystępnej teorii, są krótkie opisy, paradygmaty odmiany, zwięźle sformułowane reguły, a także wyjątki. Podręcznik obfituje w trafne spostrzeżenia dotyczące rzeczywistej praktyki językowej Polaków.

Bibliografia

- Burzyńska-Kamieniecka, A. 2009. Wpływ sytuacji komunikacyjnej na kształt dialogu w XVIII-wiecznych polsko-niemieckich rozmówkach handlowych Georga Schlaga. *Slavica Wratislaviensia* 150, s. 57–64.
- Burzyńska-Kamieniecka, A., Dąbrowska, A. 2014. *Tradycje nauczania języka polskiego jako obcego we Wrocławiu*. W: *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, s. 343–371. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Campe, J.H. 1801. *Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke*. Braunschweig: Schulbuchhandlung.
- Cieśla, M. 1974. *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dąbrowska, A. 2017. *Ponieważem się już obiecał...* Ruchome końcówki czasownika w czasie przeszłym. *Postscriptum Polonistyczne* 1 (19), s. 41–51.
- Glück, H. 2002. *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gutthäter-Dobrcki, M. 1669. *Polnische Teutsch erklärte Sprachkunst*. Oleśnica: J. Seiffert.
- Jurewicz-Nowak, M. 2015. Językowe akty etykiety środowiskowej i zawodowej w rozmówkach handlowych Jerzego Schlaga (XVIII wiek). *Rozprawy Komisji Językowej ŁTN* 61, s. 43–60.
- Krumbholz, J.Ch. 1770. *Kurzgefasste und deutliche Deutsch-Polnische Grammatik [...]*. Wrocław: Wilhelm Gottlieb Korn.
- Krünitz, J.G. 1773–1858. *Oeconomische Encyclopädie*. Berlin i in.: Joachim Pauli i in.
- Łosowska, A. 2022. Późnośredniowieczny łacińsko-polski słowniczek nazw ziół z kodeksu praskiego VI. A. 7. *Rocznik Przemyski. Literatura i Język* 58 (2), s. 3–36.
- Mendykowa, A. 1975. *Książka polska we Wrocławiu w XVIII wieku*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mrongowiusz, K.C. 1794. *Polnisches Lesebuch, Lexikon und Sprachlehre [...]. Zabawki pożyteczne [...]*. Królewiec: Daniel Krzysztof Kanter.
- Rombowski, A. 1960. *Nauka języka polskiego we Wrocławiu. (Koniec wieku XVI – połowa wieku XVIII)*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rospond, S. 1959. *Dzieje polszczyzny śląskiej*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Schlag, G. 1734. *Neue gründliche und vollständige Pohnische Sprach-Lehre, nicht aus andern ausgeschrieben, Noch gantz nah den Grammatiken anderer Sprachen eingerichtet; Sondern*

durch vieles Nachsinnen allein auf die eigentliche Beschaffenheit Der Polnischen Sprache gegründet. Wrocław: Johann Jacob Korn.

Schlag, G. 1744. *Neue gründliche und vollständige Pohnische Sprach=Lehre, nicht aus andern ausgeschrieben, Noch gantz nah den Grammatiken anderer Sprachen eingerichtet; Sondern durch vieles Nachsinnen allein auf die eigentliche Beschaffenheit Der Polnischen Sprache gegründet.* Wrocław: Johann Jacob Korn.

Schottel, J.G. 1641. *Teutsche Sprachkunst.* Braunschweig: Balthasar Gruber.

Sochacka, S. 1972. Gramatyki i słowniki polskie na Śląsku w XVII i XVIII w. (Stań badań i postulaty badawcze). *Studia Śląskie. Seria Nowa* 21, s. 245–265.

Zaremba, J. red. 1979. *Bibliografia piśmiennictwa polskiego na Śląsku XVII i XVIII w.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Polnische Sprach=Lehre by Jerzy Schlag (1734) – a grammar of Polish for inexperienced youth

Summary

The paper discusses *Polnische Sprach=Kunst* (1734), a grammar of Polish written by Jerzy Schlag, a German who taught Polish in Silesia. Schlag's handbook stands out among the grammars of the time: the author has intentionally foregone grammar terminology and departed from the traditional Latin-based language description. The article presents Schlag's innovative description of the language system, and verifies the extent to which the author actually managed to follow his intention of foregoing grammar terminology

Keywords: Jerzy Schlag (Bički) – grammar of the Polish language – Silesia – grammar terminology.

Trans. Marta Falkowska

Piotr Romanowski

Uniwersytet Warszawski

p.romanowski3@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-0520-1250

DOI: 10.33896/PolJ.2024.3.4

ANALIZA OBECNOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO W KRAJOBRAZIE JĘZYKOWYM LONDYŃSKIEJ DZIELNICY

1. WPROWADZENIE

W artykule ukazano, jak użytkownicy języka polskiego żyjący w diasporze londyńskiej dzielnicy Ealing posługują się polszczyzną w przestrzeni publicznej. Historia tej grupy rozmówców sięga II wojny światowej. Używanie języka polskiego pozwala im wyznaczać własne terytorium społeczne i kulturowe, a także tworzyć i wzmacniać swoje poczucie przynależności. Jak wykazało badanie opisane w artykule, członkowie tej społeczności charakteryzują się wysokim stopniem świadomości etnolingwistycznej oraz zaangażowaniem w sprawy społeczne, gospodarcze i kulturowe.

Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej, o charakterze teoretycznym, dokonano przeglądu badań nad krajobrazem (pejzażem) językowym z uwzględnieniem typów i gatunków znaków. Następnie krótko zaprezentowano polską diasporę w Wielkiej Brytanii. Zwrócono przy tym szczególną uwagę na ważne wydarzenia historyczne (m.in. przystąpienie Polski do UE i Brexit) oraz ich wpływ na liczebność Polonii. Druga część artykułu nawiązuje do tej tematyki i zawiera zarys badania przeprowadzonego w Ealing. Przybliży jego założenia metodologiczne, w tym wybrane ramy analizy, i opisuje pozyskiwanie danych. Na koniec przedstawiono dokładną analizę wyników i dyskusję o nich, a także wnioski mające implikacje dla przyszłych badań.

1. CZYM SĄ BADANIA NAD KRAJOBRAZEM JĘZYKOWYM?

Badania krajobrazu językowego skupiają się, według Landry'ego i Bourhisa (1997: 23–25), na „widoczności i wyrazistości języków na znakach publicznych i komercyjnych na danym terytorium lub w danym regionie”. Badacze ci definiują krajobraz językowy jako „język znaków dróg publicznych, tablic reklamowych, nazw ulic, nazw miejscowo-

ści, szyldów sklepów komercyjnych i znaków publicznych na budynkach rządowych, tworzących krajobraz językowy danego terytorium, regionu lub aglomeracji miejskiej”. Coulmas (2009: 14) w prosty sposób określa badania nad krajobrazem językowym jako „badania nad napisami w sferze publicznej” i wyjaśnia, że mają one na celu poznanie związków pomiędzy użyciem języka w przestrzeni publicznej a życiem społecznym, a także innymi atrybutami społecznymi, takimi jak pochodzenie etniczne, narodowość, rasa i religia. Krajobraz językowy jest wynikiem działania człowieka (Pietikäinen i in. 2011), a jego badanie często obejmuje ogólne zasady użycia języka panujące w regionie lub społeczności językowej (Hult, Kelly-Holmes 2019). Gorter (2013: 191) w swoich rozważaniach o krajobrazie językowym odnosi się do „wielojęzycznych krajobrazów miejskich”, ponieważ większość przykładów dotyczy wielojęzycznych napisów ulokowanych w sferze publicznej przestrzeni miejskich (Hallett, Quiñones 2023).

Scollon i Wong Scollon (2003) wprowadzają pojęcie geosemiotyki, które ułatwia zrozumienie znaków, a także zwraca uwagę na relację między dziedziną semiotyki a przestrzenią. Oznakowanie wielojęzyczne możemy analizować z perspektywy semiotyki przestrzeni – szczególnie za pomocą wywodzącej się z niej teorii, w ramach której interpretuje się tokeny językowe zgodnie z ich miejscem w świecie materialnym. Na obszarach i terytoriach wieloetnicznych, na których używane są zarówno języki głównego nurtu, jak i języki mniejszości (np. w Londynie), ich reprezentację (lub jej brak) – czcionkę napisów, kolejność stosowania języków – uważa się za wyznacznik władzy i statusu społeczności językowych zamieszkujących dane miejsce (Landry, Bourhis 1997). Dzięki badaniom krajobrazu językowego otwiera się perspektywa badania żywotności języków i grup etnolingwistycznych (Shohamy 2012). Obecność jednych języków i jednocześnie nieobecność innych to jasna informacja o ich wartości i znaczeniu (Lanza, Woldemariam 2009; Cenoz, Gorter 2015).

Wraz z zainteresowaniem pejzażem językowym wzrosła różnorodność dotyczących go badanych zagadnień w różnych regionach (Karolak 2022). W ciągu ostatnich 20 lat liczne badania koncentrowały się na wielowarstwowych powiązaniach między językiem a społeczeństwem, szczególnie w kontekstach wielojęzycznych (Gorter 2023). Zarówno lingwiści stosowani, jak i socjolingwiści analizowali m.in.: języki mniejszościowe (Tufi 2013), rolę języka angielskiego (Bolton 2012; Vandembroucke 2014), wpływ globalizacji na język (Lanza, Woldemariam 2014), multimodalność (Malinowski 2009), wielokulturowość (Putz, Mund 2019), politykę językową (Shohamy 2015). Warto zauważyć, że w większości badań zajmowano się wielojęzycznymi środowiskami miejskimi (Backhaus 2006). Wiele analiz dotyczyło użycia różnych języków w kontekście komercyjnym (Li, Zhu 2021). Niektórzy autorzy skupiali się na instytucjach edukacyjnych (Seals 2021). Badanie opisane w tym artykule odróżnia się jednak od innych: koncentruje się bowiem na użyciu polszczyzny jako języka, który – choć istnieją liczne polskie społeczności rozproszone po całym świecie – nie jest dostatecznie zbadany w pejzażu językowym.

Niewiele jest prac naukowych dotyczących polszczyzny w pejzażu językowym. Zaskakuje zwłaszcza to, że tylko nieliczni badacze podjęli się zanalizowania języka polskiego w przestrzeni publicznej. Z uwagi na niewielką liczbę publikacji o języku polskim w diasporach to studium ma przede wszystkim zobrazować, w jaki sposób polszczyzna jest reprezentowana w Londynie. Na tym tle wyjątkiem jest praca Opsahl (2023) dotycząca obecności języka polskiego w norweskiej przestrzeni publicznej. Warto też zaznaczyć, że kilkoro językoznawców analizowało widoczność języków mniejszościowych w przestrzeni publicznej Polski (Łodziński 2019), pejzaż językowy Kaszub (Góral 2011), wielojęzyczny pejzaż Krakowa (Dąbrowska 2020) czy pejzaż językowy na granicy niemiecko-polskiej (Kimura 2017). Ponadto język polski jako język turystyki w Wilnie był badany również przez Geben (2022), a jeszcze inne studium dotyczyło wielojęzycznego oznakowania w litewskich i polskich kurortach (Ruzaitė 2017).

2. ZNAKI I ICH KATEGORYZACJA

Jak zauważają Barni i Bagna (2017), przestrzeń publiczna nie jest areną statyczną, tylko miejscem płynnym i dynamicznym. Shohamy i Waksman (2013) rozszerzają tę definicję, dodając, że użytkownicy przestrzeni publicznej nieustannie ją konstruują, dekonstruują i rekonstruują. Znak w pejzażu językowym odzwierciedlają i regulują strukturę przestrzeni, w której funkcjonują. Użycie języka w przestrzeni publicznej nie jest przypadkowe; wręcz przeciwnie – kształtuje się systematycznie i pod wpływem kontekstu, w którym się pojawia. Przesłania i wybory nigdy nie pozostają neutralne, ponieważ odzwierciedlają i reprezentują różnorodne dyskursy tych, którzy je tworzą, i tych, którzy je interpretują.

Choć podział na znaki odgórne (z ang. *top-down*) i oddolne (z ang. *bottom-up*) dokonany przez Ben-Rafaela i in. (2006) może wydawać się ogólny, to okazuje się bardzo przydatny we wstępnej ocenie zebranego korpusu znaków. Trafnie odnosi się do różnicy pomiędzy znakami oficjalnymi, umieszczanymi przez rząd lub powiązane z nim instytucje, a znakami nieoficjalnymi, instalowanymi przez firmy czy też organizacje prywatne (Gorter 2006). W analizie badacze skupiają się również na przykładach użycia różnych języków widocznych na znakach, zajmują się kolejnością, kombinacjami i układem tych języków. Ze względu na te czynniki dzielą znaki na jednojęzyczne, dwujęzyczne i wielojęzyczne (Cenoz, Gorter 2006).

Możliwa typologia, opracowana z myślą o tym, aby zanalizować korpus oznakowań, podkreśla podstawową funkcję znaków (Garvin, Eisenhower 2017). Dzieli znaki na:

- 1) nawigacyjne,
- 2) informacyjne,

- 3) ekspresyjne,
- 4) interakcyjne,
- 5) symboliczne.

Oznakowanie nawigacyjne może zawierać m.in. pisemne instrukcje dotyczące bezpieczeństwa, np. ewakuacji, mapy i strzałki kierunkowe. Ma ułatwić użytkownikom skuteczną orientację w terenie i dostarczyć im informacji o możliwościach danego miejsca. Znaki informacyjne, jak sama nazwa wskazuje, przekazują szeroki zakres informacji niezwiązanych wprost z nawigacją. Trzecia kategoria – oznakowanie wyrażające tożsamość i osobistą sprawczość jej autorów – to znaki ekspresyjne. Dotyczą one dwóch typów sprawczości lub tożsamości negocjowanych w krajobrazie językowym. Czwartą podstawową funkcją znaków jest otwieranie dialogu lub stwarzanie szansy odbiorcom wiadomości na interakcję z pejzażem językowym. Takie znaki noszą nazwę interaktywnych. Oznakowania zawierające logo lub ikony o znaczeniu kulturowym mają charakter symboliczny.

Backhaus (2007) proponuje analizę na podstawie typów dyskursu, co pozwala zobaczyć, w jaki sposób wielojęzyczność objawia się w przestrzeni publicznej i jakie rodzaje relacji komunikacyjnych są w niej możliwe. W tym celu typy dyskursu można podzielić na:

- 1) infrastrukturalne,
- 2) regulacyjne,
- 3) komercyjne,
- 4) transgresyjne,
- 5) upamiętniające (Ziegler i in. 2019).

Do kategorii infrastrukturalnej zalicza się znaki drogowe, informacje o godzinach otwarcia instytucji oraz pisemne informacje na automatach biletowych i rozkładach jazdy. Oznakowaniem regulacyjnym nazywamy elementy regulujące wszelkie przejawy działalności w przestrzeni publicznej, np. znaki drogowe, znaki zakazu, ostrzeżenia. Do dyskursu komercyjnego należą szyldy sklepowe, reklamy, a także znaki oznaczające firmy i przedsiębiorstwa. Kategoria transgresyjna obejmuje graffiti, przywieszki, naklejki i plakaty, które zostały narysowane lub naklejone bez zezwolenia na ścianach budynków, latarniach ulicznych itp. Znaki upamiętniające to najczęściej tablice pamiątkowe, wyrażające szacunek dla wydarzenia lub osób.

4. POLSKA DIASPORA W WIELKIEJ BRYTANII

Przetrwanie języka i kultury polskiej na obczyźnie zawdzięczamy m.in. dobrze rozwiniętemu systemowi edukacji, sieci szkół sobotnich, a także różnym organizacjom stworzonym przez polskich emigrantów po II wojnie światowej. W 2017 r. język polski był drugim najczęściej używanym językiem w Anglii i Walii. Od tego czasu

co roku rodziło się ponad 20 tys. dzieci polskiego pochodzenia. Polacy od samego początku zakładali liczne organizacje polityczne i społeczne, które miały promować sprawę polską na arenie międzynarodowej i nieść pomoc przybywającym emigrantom (Marchlewicz 2008). Znaczącą rolę w życiu Polonii zawsze odgrywał Kościół katolicki (Gołębiewski 2018), który ją jednoczył, zdecydowanie wspierał polską tożsamość narodową i tworzył namiastkę ojczyzny. Przez prawie dwa stulecia Kościół katolicki był ośrodkiem życia społecznego Polaków. Dobrze rozwinięta sieć parafii stała się miejscem spotkań, wymiany informacji, a nawet nieformalnym rynkiem pracy i usług (Garapich 2019). W bliskim sąsiedztwie parafii katolickich otwierały się pierwsze polskie przedsiębiorstwa i szkoły – areny rozwoju języka i kultury, wyznaczające granice emigranckich gmin. Takie działania sprawiały, że Polacy podświadomie wykazywali się dużą żywotnością etnolingwistyczną, świadczącą o tym, że język polski niesie za sobą niezwykłą tożsamość i kapitał kulturowy (Bourdieu 1991). W rezultacie w Londynie można łatwo zidentyfikować kilka dzielnic, które są dużymi skupiskami Polaków i ośrodkami ich działalności gospodarczej, społecznej i kulturalnej. Widać w nich oczywiście zróżnicowane warunki demograficzne i społeczno-ekonomiczne miasta, a jednocześnie dzielnice te tworzą obszary o typowo polskim charakterze. Mowa o: Ealing, Acton, Barnet, Brent, Haringey i Hounslow.

Po wstąpieniu Polski do UE, gdy Wielka Brytania otworzyła swój rynek pracy, stała się ona atrakcyjnym kierunkiem migracji zarobkowych (Okólski, Salt 2014). Według spisu powszechnego z 2011 r. w Wielkiej Brytanii mieszkało wtedy prawie 691 tys. Polaków (ONS 2011). Tendencja liczby Polaków emigrujących na Wyspy Brytyjskie do pracy utrzymywała się przez kilka lat i osiągnęła szczyt w 2017 r., kiedy to liczba imigrantów z Polski przekroczyła milion (ONS 2021). Skończyła się jednak wraz z Brexitem: w 2021 r. liczba mieszkańców Wielkiej Brytanii pochodzących z Polski spadła do 696 tys. Wprawdzie Polska, wchodząc do EOG, znacząco wzmocniła swoją obecność w Wielkiej Brytanii, ale Brexit i tak zapoczątkował proces kurczenia się tamtejszej Polonii.

3. OPIS BADANIA

Badanie, którego dotyczy ten artykuł, koncentruje się na jednym szczególnym aspekcie pejzażu językowego, a mianowicie – na kompozycji językowej i obecności języka polskiego w przestrzeni publicznej dzielnicy Ealing w Londynie. Uwzględnia ono instytucje publiczne i placówki prywatne. Wprawdzie zgodnie ze swoją polityką językową Anglia jest krajem jednojęzycznym, jednak w ciągu ostatnich dziesięcioleci w społeczeństwie wzrosło rozpowszechnienie języka polskiego i innych języków, mimo że oficjalnie pozostają one nieuznawane. W rezultacie w niektórych częściach

miasta czy kraju obecnie nie da się uniknąć kontaktu wzrokowego lub słuchowego z polszczyzną. Celem tego studium jest zbadanie, w jakim stopniu język polski jest widoczny w pejzażu językowym dzielnicy Ealing, oraz podjęcie próby wyjaśnienia jego obecności.

Na potrzeby badania przyjęto metodologię zastosowaną przez Barni i Bagnę (2010). Tworzy ją kilka aspektów analizy semiotycznej i językowej: konteksty, dominacja języka, gatunek i funkcja tekstu. Zgodnie z tą metodologią badany materiał to zbiór znaków statycznych w pejzażu językowym, czyli tekstów pisanych w kilku formach. Każdy zebrany znak został opatrzony informacją o: numerze zdjęcia, dacie, rodzaju tekstu (jednojęzyczny, dwu-/wielojęzyczny), gatunku tekstu, funkcji, domenie, kontekście i lokalizacji (Gallina 2017). Następnie zanalizowano: opis języka/języków i jego/ich funkcji komunikacyjnych; miejsce, w którym znajduje się znak (aby zrozumieć, czy wpływa ono w jakikolwiek sposób na jego funkcję komunikacyjną); znaczenie, jakie język przyjmuje w znakach dwu-/wielojęzycznych, oraz jego dominację w innych językach.

Wybrano jeden obszar pobierania danych: dzielnicę Ealing w zachodnim Londynie, której populacja liczy ok. 340 tys. mieszkańców, co czyni Ealing trzecią najludniejszą dzielnicą tego miasta. Wspomniany obszar jest zróżnicowany etnicznie; zamieszkuje go m.in. duża społeczność polska. Jej korzenie sięgają czasów II wojny światowej i napływu emigrantów z polskich sił zbrojnych. Społeczność ta znacznie się rozrosła. Przybywa punktów usługowych, które są bardziej zróżnicowane i oferują lepszą jakość usług. Zwłaszcza od wejścia Polski do Unii Europejskiej rozmaite usługi, świadczone są przez polskich pracowników biur podróży, fryzjerów, księgowych, prawników czy lekarzy (ONS 2021). Coraz więcej sklepów oferuje autentyczną polską żywność. W 2021 r. ta londyńska gmina charakteryzowała się najwyższym odsetkiem osób mówiących po polsku – 7% populacji.

Badania przeprowadzono na kilku ulicach. Prace terenowe rozpoczęły się w pobliżu stacji metra Ealing Broadway. Autor przemieszczał się na zachód wzdłuż Uxbridge Road; gromadzenie danych odbywało się także na niektórych sąsiednich ulicach. Uxbridge Road to główna arteria przebiegająca przez Ealing. Jest dobrze skomunikowana z innymi częściami Londynu, zapewnia mieszkańcom i osobom dojeżdżającym do pracy kilka połączeń transportowych. Na badanym odcinku znajdują się sklepy i usługi zlokalizowane na otwartej przestrzeni, przy samej ulicy oraz wokół kilku sąsiednich ulic, stąd wybór tej konkretnej części dzielnicy. Teren od stacji metra na zachód jest prawdopodobnie najruchliwszą częścią Ealing.

4. ANALIZA I WNIOSKI

łącznie w okresie od września do grudnia 2022 r. sfotografowano aparatem cyfrowym 368 znaków; robiono zdjęcia wzdłuż każdej ulicy po jej jednej, a następnie drugiej stronie. Jest to standardowa technika prowadzenia badań nad pejzażem językowym (Huebner 2009). Próbę podzielono w następujący sposób: 69% (N = 254) znaków pochodziło z Uxbridge Road, a 31% (N = 114) – z sąsiednich ulic.

Niezwykle istotne wydaje się wskazanie, że na badanym obszarze większość zebranych znaków ma charakter oddolny. Są one projektowane z większą swobodą, jak zauważa Ben-Rafael (2009), ponieważ ich twórcami są zwykli ludzie, którzy często pozostają anonimowi. Aż 97% zebranych znaków w badanej próbie to znaki oddolne, podczas gdy tylko 3% znaków – odgórne.

Dodatkowo każdy znak został skategoryzowany jako tekst pierwotny lub wtórny. Tekst pierwotny zawiera nazwę placówki i jej rodzaj, natomiast tekst wtórny – dodatkowe informacje, takie jak godziny otwarcia, oferta itp. Do oznakowania pierwotnego zaliczono 73% zebranych znaków (N = 269), podczas gdy pozostałe 27% sklasyfikowano jako przykłady oznakowania wtórnego (N = 99). Tabela 1 przedstawia podsumowanie zebranego oznakowania.

Tabela 1. Zestawienie zbiorcze znaków

Kategorie		N	%
Miejsce	Uxbridge Road	254	69
	ulice przyległe	114	31
Typ oznakowania	oznakowanie odgórne	11	3
	oznakowanie oddolne	357	97
Pochodzenie oznakowania	pierwotne	269	73
	wtórne	99	27

Z danych liczbowych przedstawionych w tabeli 1 wynika, że język polski występuje głównie w oznakowaniu oddolnym (97%), podczas gdy w oznakowaniu odgórnym jest rzadko reprezentowany (3%). Ponadto dane przedstawione w tabeli 2 wskazują, że w 58% znaków dominuje wzór jednojęzyczny (język polski), przy czym ta kategoria nie zawiera przykładów znaków odgórnych. W kategorii znaków dwujęzycznych mamy 32% znaków polsko-angielskich i 8% angielsko-polskich. Pozostałe 2% znaków to znaki wielojęzyczne, zawierające języki: polski, angielski i francuski lub włoski.

Tabela 2. Kategorie językowe znaków

Kategorie językowe	N	%
jednojęzyczne polskie	213	58
dwujęzyczne polsko-angielskie	118	32
dwujęzyczne angielsko-polskie	29	8
inne	8	2

Wzorce widoczne w pejzażu miejskim Ealing mogą sugerować, że społeczność polskojęzyczna jest dobrze zorganizowana i aktywna. Wysoki odsetek znaków jednojęzycznych i dwujęzycznych polsko-angielskich wskazuje na istnienie działań i organizacji wspierających utrzymanie polszczyzny (Tufi 2017). W odniesieniu do dziedzin aktywności biznesowej reprezentowanej w pejzażu językowym Ealing (tabela 3) warto zauważyć, że najczęściej (45%) przedsiębiorstw zajmowało się żywieniem – były to restauracje, kawiarnie, supermarkety itp. Na drugim miejscu znalazła się domena zdrowie i uroda: przychodnie lekarskie (w tym te z lekarzami pierwszego kontaktu), przychodnie stomatologiczne, usługi pielęgniarstwa, salony kosmetyczne, salony fryzjerskie, gabinety terapeutów, gabinety masażyści (31%). Następną domeną była religia (9%), obejmująca głównie nabożeństwa kościelne. Edukacja była widoczna w Ealing w ofertach różnych ośrodków oferujących kursy, szkolenia i instruktaż (8%). Pojawiła się także rozrywka (7%): stacje radiowe, wydawcy, księgarnie, biblioteki, kafejki internetowe i stoiska z gazetami.

Tabela 3. Przegląd znaków według domen

Domeny	N	%
żywienie	167	45
zdrowie i piękno	114	31
religia	33	9
edukacja	29	8
rozrywka	25	7

Ze względu na pierwotną funkcję zgromadzonych znaków wyróżniono pięć głównych typów, z których jeden – informacyjny – okazał się najczęstszy (47%). Na drugim miejscu znalazły się oznakowania nawigacyjne (24%) i znaki ekspresyjne (15%). Mniej widoczne były funkcje symboliczne (9%) i interakcyjne (4%). Wyniki pokazują, że charakter dzielnic Ealing jest wyrazisty i interaktywny (tabela 4). Analiza pozwoliła na lepsze zrozumienie relacji komunikacyjnych w dyskursach przestrzeni publicznej (Backhaus 2007).

Tabela 4. Przegląd podstawowych funkcji znaków

Funkcje znaków	N	%
nawigacyjne	89	24
informacyjne	173	47
ekspresyjne	55	15
interaktywne	18	5
symboliczne	33	9

Obserwowane gatunki tekstowe obejmowały różne kategorie (tabela 5). Najliczniejsze były ogłoszenia (62%), a następnie – reklamy (29%). Jedne i drugie dostarczają odbiorcom ogólnych informacji na temat wydarzeń publicznych, takich jak koncerty i spotkania, a także ofert handlowych. Widoczne były również tablice z nazwami (5%) i znaki drogowe (4%), jednak miały one charakter informacyjny dla przechodniów, motocyklistów i kierowców.

Tabela 5. Przegląd gatunków tekstowych w zebranych oznakowaniu

Gatunki tekstowe	N	%
nazwy	18	5
ogłoszenia	228	62
reklamy	107	29
znaki drogowe	15	4

Zebrane i przeanalizowane oznakowanie dowodzi, że język polski zarówno wyznacza, jak i tworzy terytorium społeczne i kulturowe. Nawet niewielkie napisy czy reklamy wywierają silny wpływ wizualny na wybrane miejsce, jego mieszkańców i osoby dojeżdżające do pracy, konstruując przestrzenie tożsamości (Pietikäinen i in. 2011; Ben-Rafael i in. 2006).

7. DYSKUSJA

W artykule przedstawiono obecność języka polskiego w pejzażu językowym dzielnicy Ealing w Londynie, ze szczególnym uwzględnieniem funkcji oznakowania w języku polskim, gatunków i dziedzin. Starano się opisać zakres obecności polszczyzny w przestrzeni miejskiej wybranego obszaru, a dzięki temu – rozpoznać politykę językową panującą na określonym terenie badań.

Z danych przedstawionych w tabelach wynika, że w dzielnicy Ealing występują dwa główne typy znaków ze słowami w języku polskim: odgórne (oficjalne) i oddolne (prywatne), chociaż przykładów tych pierwszych jest niewiele. Wiąże się to wyraźnie z polityką językową obowiązującą w Anglii. Ponieważ język polski widać głównie w oznakowaniu oddolnym/ prywatnym, pejzaż językowy wykazuje nierównowagę: brak statusu prawnego języka polskiego (niedostatecznie reprezentowanego w instytucjonalnie kontrolowanej przestrzeni publicznej) kontrastuje z tym, jak rzeczywiście wyglądają relacje pomiędzy innymi niż angielski językami i społecznościami etnicznymi oraz w ich obrębie.

Reasumując: pomimo że w większości wypadków język polski występuje na tablicach prywatnych, można stwierdzić, że jest on dobrze widoczny w przestrzeni miejskiej dzielnicy. Udokumentowano bardzo dużo znaków nie tylko przy głównych arteriach, lecz także na ulicach prostopadłych do nich. W badaniu zidentyfikowano pięć funkcji oznakowania angażującego język polski: nawigacyjną, informacyjną, ekspresyjną, interakcyjną i symboliczną. Jedynie funkcje informacyjna i ekspresyjna wskazywały na największe znaczenie polszczyzny. Warto zauważyć, że duża liczba sfotografowanych znaków jednojęzycznych pełniła również funkcję informacyjną, co nie powinno dziwić. Zdarzały się również przejawy funkcji interakcyjnej i symbolicznej, ale rzadko – znaleziono zaledwie kilka przykładów takich oznakowań. Można wysnuć wniosek, że ich obecność świadczy o zaangażowaniu członków społeczności w polskie wartości i praktyki kulturowe.

Jeśli chodzi o gatunki tekstowe, dominowały napisy i reklamy. Co więcej, te dwa typy wykazywały najwyższy odsetek języka polskiego, bo były w większości jednojęzyczne. W ogromnym stopniu przyczyniły się do ożywienia języka polskiego (podobnie jak funkcje).

Odnosząc się do domen występujących w zebranych oznakowaniu, należy stwierdzić wysoką obserwowalność języka polskiego – zwłaszcza w kontekście żywienia oraz zdrowia i urody. Analizowane znaki świadczą także o tym, że większość produktów i usług oferuje się członkom społeczności polskojęzycznej, stąd też domyślnie muszą one być jednojęzyczne. Co więcej, oznakowanie jednojęzyczne wyraźnie widać w religii i rozrywce. Te sfery życia mają dla Polonii duże znaczenie, ponieważ przybliżają jej ojczyznę, pielęgnują tożsamość narodową i wnoszą wkład w życie społeczne Polaków.

5. PODSUMOWANIE

Jak stwierdza Jaworski (2014: 525), krajobrazy językowe „kształtują zazwyczaj niewidoczne, ale możliwe do wyśledzenia działania konstytutywne, które mają głęboko ideologiczny charakter, obejmują priorytety, cele i konkurencyjne systemy wartości różnych aktorów społecznych”. Może to wskazywać m.in., że wszystko, co zrobią

członkowie społeczności, natychmiast stanie się widoczne w krajobrazie językowym danego obszaru. Ich działalność – czy to religijna, czy kulturalna, czy związana z biznesem – jest ukazana na ulicach i w witrynach handlowych, na stoiskach i tablicach. Z Polską wiązą się tożsamość i kapitał kulturowy. Oznakowanie konstruuje niewidzialne granice i wyznacza terytoria Polonii, dla której niezwykle istotną rolę odgrywa zachowanie języka i tożsamości, a także zapewnienie członkom wspólnoty tak potrzebnego poczucia przynależności.

Z drugiej strony pejzaż językowy dzielnicy Ealing dowodzi, że polszczyzna nie ma statusu dominującego na lokalnym rynku językowym. Nie jest to także język prestiżowy, choć powszechnie nauczany w Londynie. Ponieważ w Wielkiej Brytanii polszczyzna nie ma statusu prawnego, mimo że jest drugim najczęściej słyszczanym językiem, nie zajmuje istotnego miejsca w instytucjonalnie kontrolowanej przestrzeni publicznej, co wynika z obowiązującej polityki językowej państwa. Badanie świadczy zatem o tym, że Polacy, jako twórcy znaków, mogliby skorzystać z negocjacji przepisów, aby położyć większy nacisk na swoją kulturę i język.

Podsumowując, koniecznie potrzeba dalszych badań, które przyczyniłyby się do lepszego zrozumienia roli, jaką odgrywa język polski w dyskursach przestrzeni publicznej Londynu. Właściwe byłoby porównanie danych uzyskanych w badaniu z wynikami dotyczącymi innych języków występujących w tym mieście. Poza tym badacze mogliby sprawdzić, co twórcy i odbiorcy znaków myślą o oznakowaniu na obszarze, który zamieszkują. W idealnej sytuacji, biorąc pod uwagę perspektywę diachroniczną, powrót po kilku latach do tego samego miejsca badawczego dałby ciekawy wgląd w to, jak mógł się zmienić pejzaż językowy Ealing. Ponieważ występowanie języka polskiego w pejzażach językowych pozostaje ogólnie niedostatecznie zbadane, warto byłoby zanalizować, w jaki sposób pejzaż językowy, także ten na innych obszarach zamieszkałych przez społeczności polonijne, funkcjonuje i konstruuje tożsamość swoich twórców.

Bibliografia

- Appadurai, A. 1996. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Backhaus, P. 2006. Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 3 (1), s. 52–66.
- Backhaus, P. 2007. *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Barni, M., Bagna, C. 2010. *Linguistic landscape and language vitality*. W: *Linguistic landscape in the city*, red. E. Shohamy, E. Ben-Rafael, M. Barni, s. 3–18. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Barni, M., Bagna, C. 2017. The critical turn in LL: New methodologies and new items in LL. *Linguistic Landscape* 1 (1/2), s. 6–18.

- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M.H., Trumper-Hecht, N. 2006. Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism* 31 (1), s. 7–30.
- Bolton, K. 2012. World Englishes and linguistic landscapes. *World Englishes* 31 (1), s. 30–33.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cenoz, J., Gorter, D. 2006. *Linguistic landscape and minority languages*. W: *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*, red. D. Gorter, s. 67–80. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J., Gorter, D. red. 2015. *Multilingual education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulmas, F. 2009. *Linguistic Landscaping and the seed of the public sphere*. W: *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, red. E. Shohamy i D. Gorter, s. 13–24. Abingdon: Routledge.
- Czerwińska, J. 2003. Działalność charytatywna Towarzystwa Literackiego Przyjaciół Polski w Londynie u schyłku XIX wieku. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis* 17. *Studia Historica* 2, s. 303–310.
- Dąbrowska, M. 2020. *Linguistic landscape: The multilingual cityscape of Kraków*. W: *Languages in contact and contrast: A festschrift for Professor Elżbieta Mańczak-Wohlfeld on the occasion of her 70th birthday*, red. M. Szczyrbak, A. Tereszkiwicz, s. 121–132. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gallina, F. 2017. *The Italian language in the Tanzanian LL: Between the Italian way of life and mass tourism*. W: *Negotiating and contesting identities in Linguistic Landscape*, red. R. Blackwood, E. Lanza, H. Woldemariam, s. 36–51. London: Bloomsbury.
- Garapich, M.P. 2019. Migracje z Polski do Wielkiej Brytanii: geneza, stan dzisiejszy, wyzwania na przyszłość. *Studia BAS* 4 (60), s. 13–30.
- Geben, K. 2022. The Polish language in the linguistic landscape of Vilnius. *Acta Baltico-Slavica* 46 (2022). Online: <http://doi.org/10.11649/abs.2867> [dostęp: 20.08.2023].
- Gołębiowski, J.J. 2015. Elity polskie w Londynie po II wojnie światowej. *Studia Polonijne* 36, s. 89–102.
- Gołębiowski, W.W. 2018. Rola Kościoła Katolickiego oraz polonijnych organizacji w USA w kształtowaniu świadomości narodowej młodego pokolenia Polaków. *Łódzkie Studia Teologiczne* 27 (4), s. 45–62.
- Gorter, D. 2006. *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gorter, D. 2013. Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics* 33, s. 190–212.
- Gorter, D. 2023. *Multilingual inequality in public spaces: Towards an inclusive model of Linguistic Landscape*. W: *Multilingualism in public spaces: Empowering and Transforming Communities*, red. R. Blackwood, D.A. Dunlevy, s. 13–30. London: Bloomsbury.
- Góral, B. 2011. Czym jest pejzaż językowy (*linguistic landscape*)? *Investigationes Linguisticae* 24, s. 41–60.
- Hallett, R., Quiñones F.M. 2023. The linguistic landscape of an Urban Hispanic-Serving Institution in the United States. *Social Semiotics* 33 (3), s. 645–659.
- Huebner, T. 2009. *A framework for the linguistic analysis of linguistic landscapes*. W: *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, red. E. Shohamy, D. Gorter, s. 70–87. Abingdon: Routledge.
- Hulas, M. 1996. *Goście czy intruzi? Rząd polski na uchodźstwie: wrzesień 1939 – lipiec 1943*. Warszawa: Instytut Historii PAN.
- Hult, F.M., Kelly-Holmes, H. 2019. Spectacular language and creative marketing in a Singapore tailor shop. *International Journal of Multilingualism* 16 (1), s. 79–93.

- Janeta, M. 2012. Polacy w Wielkiej Brytanii – emigracja powojenna i poakcesyjna. Różnice, podobieństwa, wzajemne relacje. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* 38 (3), s. 1–26.
- Jaworski, A. 2014. Mobile Language in Mobile Places. *International Journal of Bilingualism* 18 (5), s. 524–533.
- Jones, R.H. 2012. *Discourse Analysis: A Resource Book for Students*. Abingdon: Routledge.
- Kimura, G.C. 2017. Signs of De-territorialization? Linguistic Landscape at the German-Polish Border. *Euroasia Border Review* 8 (1), s. 45–58.
- Landry, R., Bourhis, R.Y. 1997. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. *Journal of Language and Social Psychology* 16 (1), s. 23–49.
- Lanza, E., Woldemariam, H. 2009. *Language ideology and linguistic landscape: Language policy and globalization in a regional capital of Ethiopia*. W: *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, red. E. Shohamy, D. Gorter, s. 189–205. Abingdon: Routledge.
- Lanza, E., Woldemariam, H. 2014. Indexing modernity: English and branding in the linguistic landscape of Addis Ababa. *International Journal of Bilingualism* 18 (5), s. 491–506.
- Li, W., Zhu, H. 2021. Making sense of handwritten signs in public spaces. *Social Semiotics* 31 (1), s. 61–87.
- Łodziński, S. 2019. Języki mniejszości narodowych w przestrzeni publicznej. Czy zmiana krajobrazu językowego w Polsce? *Nauka* 3, s. 125–145.
- Karolak, M. 2022. Linguistic landscape in a city of migrants: a study of Souk Naif area in Dubai. *International Journal of Multilingualism* 19 (4), s. 605–629.
- Malinowski, D. 2009. *Authorship in the linguistic landscape: A multimodal-performative view*. W: *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, red. E. Shohamy, D. Gorter, s. 107–125. Abingdon: Routledge.
- Marchlewicz, K. 2008. *Wielka emigracja na Wyspach Brytyjskich (1831–1863)*. Warszawa: Instytut Historii PAN.
- Okólski, M., Salt, J. 2014. Polish emigration to the UK after 2004: Why did so many come? *Central and Eastern European Migration Review* 3 (2), s. 1–27.
- ONS 2021. Census 2021 results. Online: <https://www.ons.gov.uk/census> [dostęp: 15.08.2023].
- Pietikäinen, S., Lane, P., Salo, H., Laihiala-Kankainen, S. 2011. Frozen actions in the Arctic linguistic landscape: a nexus analysis of language processes in visual space. *International Journal of Multilingualism* 8 (4), s. 277–298.
- Putz, M., Mundt, N. red. 2019. *Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Ruzaite, J. 2017. The linguistic landscape of tourism: Multilingual signs in Lithuanian and Polish resorts. *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics* 8 (1), s. 197–220.
- Scollon, R., Wong Scollon, S. 2003. *Discourses in Place*. Abingdon: Routledge.
- Seals, C. 2021. *Classroom translanguaging through the linguistic landscape*. W: *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilising pedagogy in public space*, red. D. Malinowski, H.H. Maxim, S. Dubreil, s. 119–141. Dordrecht: Springer.
- Shohamy, E. 2012. *Linguistic landscapes and multilingualism*. W: *The Routledge Handbook of Multilingualism*, red. M. Martin-Jones, A. Blackledge, A. Creese, s. 550–563. Abingdon: Routledge.
- Shohamy, E. 2015. LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape* 1 (1), s. 152–171.

- Shohamy, E., Waksman, S. 2013. *Talking back to the Tel Aviv centennial: LL responses to top-down agendas*. W: *Linguistic landscapes, multilingualism and social change*, red. C. Hélot, M. Barni, R. Janssens, C. Bagna, s. 109–126. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sloboda, M. 2009. *State ideology and linguistic landscape: A comparative analysis of (post)communist Belarus, Czech Republic and Slovakia*. W: *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*, red. E. Shohamy, D. Gorter, s. 173–188. Abingdon: Routledge.
- Todd Garvin, R., Eisenhower, K. 2017. *A comparative study of linguistic landscapes in middle schools in Korea and Texas: Contrasting signs of learning and identity construction*. W: *Negotiating and contesting identities in Linguistic Landscape*, red. R. Blackwood, E. Lanza, H. Wol-demariam, s. 215–231. London: Bloomsbury.
- Tufi, S. 2013. Language ideology and language maintenance: The case of Sardinia. *International Journal of the Sociology of Language* 219, s. 145–160.
- Vandenbroucke, M. 2014. Language visibility, functionality and meaning across various Time-Space scales in Brussels' multilingual landscapes. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 36 (2), s. 1–19.
- Ziegler, E., Schmitz, U., Uslucan, H.H. 2019. *Attitudes towards visual multilingualism in the linguistic landscape of the Ruhr area*. W: *Expanding the linguistic landscape: Linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource*, red. M. Putz, N. Mundt, s. 264–299. Bristol: Multilingual Matters Ltd.

Analysing the presence of Polish in the linguistic landscape of a London district

Summary

The article describes the Polish language in the public space of the London district of Ealing, known as the location of the Polish diaspora. The study presents the status of the Polish language, the issue of the dominance of English over the Polish language, and attempts to answer the question of how these languages combine in bi-/multilingual signage. A methodological framework was adopted to analyse the corpus of signs, covering aspects of semiotic and linguistic analysis, such as context, domain, language dominance, genre, and text function. The Polish language indexes and constructs public spaces in various areas of Ealing as places of identity, and Poles thus contribute through their actions to a high degree of ethnolinguistic vitality of the language.

Keywords: linguistic landscape – London – Polish diaspora – the Polish language.

Adj. Marta Falkowska

Marcin Maciołek

Uniwersytet Śląski w Katowicach
marcin.maciolek@us.edu.pl
ORCID: 0000-0002-9147-1283

Małgorzata Smereczniak

Uniwersytet Śląski w Katowicach
malgorzata.smereczniak@us.edu.pl
ORCID: 0000-0001-7441-9187

JĘZYK MŁODZIEŻY – PERSPEKTYWA GLOTTODYDAKTYCZNA

Od pewnego czasu coraz więcej młodych ludzi przyjeżdża do Polski z zamiarem rozpoczęcia studiów lub zrealizowania ich części. Warto przytoczyć wstępne statystyki dotyczące liczby studentów zagranicznych w naszym kraju w roku akademickim 2022/2023, opracowane przez GUS. Z przygotowanego raportu wynika, że w tym czasie w Polsce studiowało prawie 105,5 tys. cudzoziemców, co w stosunku do poprzedniego roku oznacza wzrost o blisko 18%. Największą grupę stanowiły osoby z Ukrainy (było ich 48,1 tys.). Liczni byli też studenci z Białorusi (12 tys.) oraz Turcji (3,8 tys.). Dane te są tym bardziej istotne, że w ostatnich latach wyraźnie zmniejsza się ogólna liczba osób kształcących się na polskich uczelniach (według raportu GUS „w porównaniu z rokiem akademickim 2015/2016 liczba studentów zmniejszyła się o 12,9%”¹). Trzeba nadmienić też, że w polskich szkołach przybywa uczniów z doświadczeniem migracyjnym. Notabene kwestia ta była przedmiotem zainteresowania zespołów badawczych w różnych ośrodkach akademickich w Polsce, m.in. na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach czy Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (zob. Hajduk-Gawron 2018; Szybura 2016).

Rzesza młodych ludzi znalazła się zatem w nowej rzeczywistości – także językowej – i stanęła przed koniecznością nawiązania relacji z polskimi rówieśnikami, a w związku z tym – również poznania socjolektu, którym się oni posługują. Potwierdzają to obserwacje lektorów, którzy coraz częściej otrzymują od swoich kursantów

¹ Zob. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/9/1/szkolnictwo_wyzsze_w_roku_akademickim_2022-2023_-_wyniki_wstepne.pdf [dostęp: 3.09.2023].

prośby o uwzględnienie w programie zajęć tematyki dotyczącej polskiego języka młodzieżowego.

Tymczasem choć we wciąż powszechnie stosowanym podejściu komunikacyjnym (w różnych jego wariantach) kładzie się nacisk na skuteczność porozumiewania się, to w praktyce ogranicza się to niemal wyłącznie do zapoznawania uczących się z polszczyzną standardową, ogólną, i to w odmianie oficjalnej². Takie podejście jest zrozumiałe, ale niewystarczające, jeśli wziąć pod uwagę przytoczone fakty. Do pełnego i komfortowego funkcjonowania w nowych realiach niezbędna jest bowiem także znajomość mowy potocznej, a w młodzieżowej grupie rówieśniczej – przynajmniej niektórych wyrazów slangowych. Umożliwia to nawiązanie relacji towarzyskich z osobami, dla których polszczyzna jest językiem pierwszym. Szczególnie cenne są w tym kontekście uwagi Hanny Komorowskiej, która – odwołując się do rozróżnienia nauczanych języków na te o statusie *lingua franca* i na te, które takiego statusu nie mają³ – zwraca uwagę na odmienne potrzeby komunikacyjne osób uczących się języków należących do tych dwóch grup. Według badaczki w przypadku języków międzynarodowych, takich jak np. angielski, który jest uniwersalnym narzędziem komunikacji między przedstawicielami różnych narodowości, kursanci nie muszą, a nawet nie powinni nabyć kompetencji zbliżonej do kompetencji właściwej rodzimym użytkownikom języka, gdyż operowanie wyszukаныmi strukturami językowymi czy słownictwem potocznym mogłoby wręcz powodować utrudnienia w komunikacji z innymi cudzoziemcami. Tymczasem podejście do nauczania tych języków, które nie są używane w międzynarodowych kontaktach handlowych, biznesowych, turystycznych itp., powinno być inne. Jak pisze Komorowska,

w dydaktyce języka nauczanego jako obcy – odwrotnie niż w przypadku języka nauczanego jako międzynarodowy – mamy na celu [...] umożliwienie uczącym się skutecznego porozumiewania się z rodzimymi użytkownikami tego języka, gdyż użycie takiego języka (np. polskiego nauczanego jako obcy), jako pomostowego, czyli w celu porozumiewania się za jego pomocą z innymi cudzoziemcami, jest mało prawdopodobne (Komorowska 2012: 46).

Zatem, aby ułatwić cudzoziemcom funkcjonowanie w polskiej rzeczywistości, trzeba zarówno przybliżyć im kontekst społeczny i kulturowo-historyczny, jak i wypożyczyć ich w kompetencje językowe zbliżone do tych, które cechują rodzimych użytkowników polszczyzny. Oznacza to, że uczący się powinni nie tylko poznać ogólną

² Ukazywanie nieformalnej odmiany polszczyzny w podręcznikach bardzo często ogranicza się jedynie do podawania nieoficjalnych form powitań i pożegnań, np. *Dzień dobry – Cześć, Do widzenia – Na razie*. Na podstawie proponowanych przez autorów licznych ćwiczeń polegających na przekształcaniu wypowiedzi zawierających konstrukcje z zaimkami honoryfikacyjnymi *pan/pani/państwo* na wypowiedzenia z zaimkami *ty/wy* uczący się mogą odnieść wrażenie, że istotą polszczyzny potocznej jest wyłącznie zwracanie się do rozmówców per *ty/wy*.

³ Rozróżnienie to wprowadził Claus Gnutzmann (za: Komorowska 2012: 46).

(standardową) odmianę języka polskiego, lecz także mieć świadomość jego zróżnicowania stylistycznego, regionalnego czy środowiskowego. Naturalna dla człowieka potrzeba identyfikowania się z różnymi grupami społecznymi, np. zawodowymi i rówieśniczymi jest jednym z czynników kształtujących poczucie tożsamości jednostki, a język stanowi ważne narzędzie umożliwiające tę identyfikację i jednocześnie budujące poczucie więzi wewnątrzgrupowej.

Potrzebę wspólnotowości odczuwają szczególnie młodzi ludzie, dla których zaistnienie w gronie rówieśniczym jest środkiem ułatwiającym samoidentyfikację oraz stanowi remedium na kryzys tożsamości mogący pojawić się w okresie adolescencji, uważanej przez psychologów za bardzo ważny, a przy tym intensywny i złożony etap w życiu człowieka⁴. Okres pomiędzy dzieciństwem a dorosłością charakteryzuje się bowiem silnym dążeniem jednostki do niezależności, budowaniem lub umacnianiem przez nią poczucia własnej wartości i próbami znalezienia odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?” – kluczowe dla ludzkiego poczucia tożsamości. Grupa rówieśnicza jest naturalną przestrzenią, w której dokonują się te procesy. Grono osób w podobnym wieku jest dla młodego człowieka – obok najbliższego otoczenia rodzinnego – również środowiskiem nabywania kolejnych kompetencji społecznych, zaspokajania potrzeb emocjonalnych oraz realizacji własnych celów, do których można zaliczyć na przykład zawieranie przyjaźni, zdobywanie określonej pozycji w hierarchii grupowej czy oddziaływanie na innych członków grupy. Doskonałe warunki stwarzają ku temu szkoła oraz uczelnia jako miejsca edukacji formalnej, przez co stanowią kontekst definicyjny *młodzieży* (por. *młodzież szkolna*, *młodzież uniwersytecka*, *licealiści*, *studenci*). Trudno zatem nie zgodzić się ze słowami Franciszka Gucwy, który już w 1938 roku pisał:

Nie od rzeczy chyba będzie potraktować młodzież szkolną jako odrębną grupę społeczną, oddychającą w życiu szkolnym i koleżeńskim własną atmosferą, pełną rozmachu, tężyzny, humoru, bogatej skali nastrojów i uczuć, wreszcie krzyżowania się najróżniejszych skłonności i wpływów ubocznych. To bogate w swej aktywności życie wyładowuje się w również w specjalnej gwarze (za: Pachowicz 2018: 7).

Co prawda autor wypowiada się na temat młodzieży szkolnej, jednak zaprezentowaną przezeń charakterystykę można odnieść do każdej grupy młodzieżowej połączonej wspólnotą doświadczeń, zatem również do studentów. Istotnym wyróżnikiem tej społeczności, tj. młodzieży, jest – jak zauważa Gucwa – właśnie język, będący emanacją jej aktywnego stylu życia, emocjonalnie odbieranej rzeczywistości

⁴ „Niejednorodność procesu dorastania, różny jego przebieg i tempo w zależności od płci, wreszcie obecność rozmaitych zmian na różnych etapach wieku młodzieńczego powodują, że wielu psychologów widzi potrzebę wewnętrznej periodyzacji okresu dorastania” (Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 94). Do najczęściej wyróżnianych faz należą: preadolescencja, wczesna adolescencja, pełna adolescencja, późna adolescencja (do wieku 20–21 lat) (por. Zdunkiewicz-Jedynak 2021: 93–95).

i środkiem odreagowania różnego rodzaju napięć i stresu, a także wyrażania własnej indywidualności. Specyficzny sposób wypowiedzania się jest ważnym spoiwem łączącym młodych ludzi i wyraźnie wyodrębniającym tę wspólnotę komunikatywną. Język umożliwia zarazem wgląd w wyznawany przez młodych system wartości, pozwala również odkryć sposób, w jaki postrzegają oni świat.

Odmianę językową, którą posługuje się młodzież, w literaturze przedmiotu określa się rozmaitymi terminami. W dyskursie naukowym i popularnonaukowym najczęściej pojawiają się takie określenia, jak: *gwara (szkolna, uczniowska, studencka, młodzieżowa)*, *żargon*, *slang*, a nawet *argot*. Nierzadko używa się też nazw *język czy socjolekt (uczniowski, studencki, młodzieżowy)*. Naszym zamiarem nie jest w tym miejscu rozważanie kwestii terminologicznych, które notabene doczekały się już szczegółowych doprecyzowań ze strony językoznawców (dość przywołać choćby pracę Stanisława Grabiasa pt. *Język w zachowaniach społecznych*). Warto tu tylko nadmienić, że mimo poczynionych uściśleń wciąż widoczny jest chaos terminologiczny, na co wskazują choćby tytuły wydanych w ostatnich latach opracowań leksykograficznych (zob.: *Slang UG. Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego* pod redakcją Macieja Widawskiego czy *Słowniczek współczesnej gwary uczniowskiej* pod redakcją Moniki Kresy). Jednak niezależnie od stosowanej terminologii nie ulega wątpliwości, że wyróżnikiem języka młodzieżowego jest specyficzne słownictwo i frazeologia; zarówno struktury składniowe, jak i tendencje wymawianiowe są tożsame z tymi, które właściwe są potocznym zachowaniom komunikacyjnym.

Dodajmy też, że w ostatnim czasie coraz większą popularność w środowisku językoznawców zyskuje termin *młodmowa*, upowszechniany zwłaszcza przez Annę Wileczek. Jest to określenie pojemniejsze, lepiej oddające wewnętrzne zróżnicowanie języka używanego przez młodzież, a przy tym nieograniczające wypowiedzi ludzi młodych wyłącznie do aktywności edukacyjnej, co sugerują choćby takie tradycyjne określenia jak *gwara uczniowska/studencka* czy *slang uczniowski/studencki*. Poza tym, jak wykazał Stanisław Grabias, w zasobie leksykalnym uczniów i studentów zdecydowanie przeważa słownictwo niezwiązane z charakterem ich zajęć; uczenia się i studiowania dotyczy zaledwie jedna trzecia ogółu wyrazów. Jak dowiodły przeprowadzone przezeń badania, „reszta słownictwa slangu studenckiego – stanowiąca dwie trzecie całego zasobu – to wyrazy ogólne, przy czym najbogatsze są warstwy związane z emocjonalnym życiem człowieka” (Grabias 2001: 152). Warto zauważyć, że do podobnych wniosków doszła również Anna Wileczek na podstawie analizy internetowego *Słownika slangu i mowy potocznej*⁵.

⁵ Z jej ustaleń wynika, że „tylko 156 rejestrowanych tam jednostek leksykalnych (hasel) (tj. 1, 18%) na 13 178 występuje w polu leksykalnym: *szkoła/uczenie się*, ale już 210 (1,59%) znakuje np. *życie towarzyskie*, 837 (6,35%) nazywa *interakcje komunikacyjne*, a 565 (4,28%) zaznacza retoryczną zręczność w realizacji kontaktu (riposty)” (Wileczek 2018: 77).

Socjolekt młodzieżowy to temat bynajmniej nie nowy w refleksji językoznawczej. Problematyce tej poświęcone są liczne teksty, których autorzy rozważali rozmaite kwestie ogólne i szczegółowe związane z tą odmianą środowiskową polszczyzny. Uwaga badaczy koncentrowała się dotychczas m.in. na specyfice języka młodych ludzi, zwłaszcza na charakterystycznych cechach młodomowy, takich jak: kreatywność, ekspresywność, metaforyczność, komizm, ironia, ale też wulgarność czy uleganie modom językowym. Przedmiotem analizy były również grzecznościowe zachowania językowe młodzieży, a także rozmaite kwestie związane z pochodzeniem (etymologią), słowotwórstwem i semantyką wyrazów używanych przez uczniów i studentów, w tym przezwisk, którymi posługują się oni w odniesieniu do swoich kolegów czy nauczycieli. Nie brak też opracowań dotyczących problematyki aksjologicznej czy wreszcie językowej wizji świata młodych ludzi, m.in. sposobu postrzegania rodziców czy pedagogów. Temat ten doczekał się, poza licznymi artykułami, też obszerniejszych opracowań monograficznych, by przywołać choćby książki: Małgorzaty Pachowicz *Leksyka młodzieży. Tradycja, rozwój, kreatywność*, Tomasza Jelonka *Na melanżu czadowa nutka – leksyka gimnazjalistów z początku XXI wieku*, Mirosława Dawlewicza *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie (na podstawie badań ankietowych)* czy Katarzyny Czarneckiej *Uczeniowska odmiana współczesnej polszczyzny w świadomości jej użytkowników*. Osobną grupę stanowią publikacje o charakterze leksykograficznym.

Charakterystyczny język polskich nastolatków stał się też – choć w dużo mniejszym stopniu – przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków (zob. Tambor 2010; Skudrzyk 2010; Rabczuk 2017), którzy rozpatrują go na ogół w kontekście kategorii potoczności, co zrozumiałe, gdyż w dość powszechnym ujęciu slang – a tym w naszym przekonaniu jest język młodzieży – to „najbardziej potoczny, niekonwencjonalny i ekspresywny styl języka” (Widawski 2010: XI). Jednak właśnie z uwagi na jego daleko posuniętą hermetyczność (znacznie utrudnione rozumienie subkodu młodzieżowego przez dorosłych użytkowników polszczyzny), obecność licznych wulgaryzmów oraz nierzadko błędnych struktur językowych niektórzy badacze mają duże wątpliwości, czy nauczanie slangu młodzieżowego tudzież wybranych jego elementów powinno być włączone w proces kształcenia polonistycznego obcokrajowców. Dość przytoczyć w tym miejscu słowa Jolanty Tambor, która – kończąc swoje rozważania na temat granic potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego – stawia znaczące pytania:

[...] czy należy do nauczania wprowadzać formy zdegenerowane, oscylujące na granicy błędu językowego i środowiskowego żargonu niezrozumiałego nawet dla zdecydowanej większości rodzimych użytkowników języka? Czy próba uatrakcyjnienia zajęć poprzez epatowanie niezrozumiałością i dziwnością jest wystarczającym argumentem dla wprowadzania form błędnych i takich, które zaśmiecają język? (Tambor 2010: 319).

Zaznaczmy, że kwestie podniesione tu przez badaczkę są bardzo istotne z punktu widzenia doboru treści kształcenia językowego. Na lektorze spoczywa bowiem obowiązek z jednej strony ukazywania bogactwa i piękna polszczyzny, z drugiej zaś – regularnego zapewniania uczącym się kontaktu z autentyczną, żywą mową, co jednak wiąże się z podejmowaniem nieraz niezwykle trudnych decyzji. Należy przy tym pamiętać, że – jak pisze Aldona Skudrzyk, nawiązując do myśli Jolanty Tambor – „realizowanie postulatów metodycznych o nauczaniu języka codziennej komunikacji nie może polegać na gromadzeniu »egzotycznego« słownictwa i »dziwacznych«, modnych form słowotwórczych (dekompozycje, urwania), jest to raczej budowanie świadomości dotyczącej istoty potoczności, czyli budowanie świadomości meta-komunikacyjnej” (Skudrzyk 2010: 56).

Mimo przywołanych tu zastrzeżeń wprowadzanie elementów języka potocznego do kształcenia polonistycznego obcokrajowców, a więc także uwzględnianie słownictwa i struktur językowych, którymi w nieoficjalnych sytuacjach posługuje się młodzież, jest naszym zdaniem konieczne. Poza naświetlonymi wcześniej faktami, m.in. jednoczącą funkcją socjolektu młodzieżowego, przekonanie to wypływa również z naszych osobistych doświadczeń dydaktycznych, ściślej: z potrzeby poznania tego socjolektu sygnalizowanej częstokroć przez uczestników kursów przeznaczonych dla osób zamierzających podjąć studia w Polsce bądź już tu studiujących. Takie stanowisko podzielają także inni glottodydaktycy (zob. Rabczuk 2017). O uwzględnienie tej problematyki jednoznacznie proszą też na warsztatach metodyczno-językowych zagraniczni poloniści, którzy chcieliby prowadzić w swoich krajach zajęcia jak najlepiej dostosowane do potrzeb kursantów, chcących poznać język, którym faktycznie posługują się na co dzień ich rówieśnicy w Polsce. Potrzeby zgłaszane przez nauczycieli wynikają ponadto z faktu, że wciąż brakuje odpowiednich materiałów dydaktycznych ułatwiających przygotowanie takich lekcji. W podręcznikach ogólnych tych treści praktycznie się nie uwzględnia. Pojawiają się one natomiast, choć w ograniczonym zakresie, w publikacjach, które w zamierzeniu autorów przeznaczone są do pracy z nastolatkami. Z przeprowadzonego przez nas przeglądu wybranych tego typu podręczników⁶ wynika, że zawarte w nich dialogi są w zasadzie jedynie stylizowane na polszczyznę potoczną, a do najchętniej wykorzystywanych w tym celu środków językowych należą: wykrzykniki i onomatopeje (*jeju!, jejku!, ach!, wow!, ha, ha, ha!, ooo...*), które oddają właściwą odmianę potocznej ekspresywności, wtrącenia typu *A wiecie, co...*, rozpoczynanie wypowiedzi od spójników *a, ale* (por. *A to w porządku..., Ale ja się wstydzę!, Ale historia!*), powtórzenia

⁶ Analizie poddano pięciotomową serię podręczników do nauki języka polskiego dla dzieci i młodzieży na Ukrainie *Raz, dwa trzy* pod naczelną redakcją Piotra Kajaka, książkę przeznaczoną dla nastolatków w Wielkiej Brytanii *Od dzwonka do dzwonka* autorstwa Aleksandry Święckiej, Joanny Prędoty, Anny Rabczuk i Marty Skury, a także podręcznik do nauki języka polskiego dla młodzieży polskiej na Wschodzie *A to polski właśnie!* pod redakcją Piotra Garncarka.

(*Dobrze, dobrze..., no tak, tak..., wiem, wiem...*), frazy wykrzyknikowe zawierające słowo *no* (*no tak, no dobrze, no wiecie*), a także fonologiczne cechy emfaticzne sygnalizowane w zapisie poprzez zwielokrotnienie litery: jęki namysłu (*yyy, eee*) oraz iloczas (*Maaaaaamooo!, Taaaaaak!, O nieeeee...*). Środki te odnajdujemy zarówno w rozmowach toczących się między kolegami, jak i w konwersacjach nastolatków z dorosłymi, np. rodzicami. Warto jednak zaznaczyć, że poza wyliczonymi tu wykładnikami stylizacji na język potoczny autorzy z umiarem i dużą rozważą wprowadzają do tekstów leksemę będącą ewidentnym znakiem rozpoznawczym języka młodzieżowego. W zdecydowanej większości podręcznikowych dialogów pojawiają się jedynie pojedyncze młodzianizmy, które przykładowo w publikacji *A to polski właśnie!* opatrzone są przypisami informującymi o ich znaczeniu i potocznym charakterze. Są to takie jednostki, jak: *siema, ale jazda!, dzięki, obciachowy, wisieć komuś coś, kasa, wkuwać, bombowy, sorki* i modna jeszcze jakiś czas temu *masakra*. Niektóre spośród przytoczonych wyrazów i fraz wyszły już poza język młodzieżowy i są obecnie używane przez ogół społeczeństwa w codziennych nieformalnych sytuacjach komunikacyjnych. W podręcznikach adresowanych do młodszych odbiorców znaleźć można też rozdziały bądź ich części bezpośrednio poświęcone slangowi młodzieżowemu. W książce *Od dzwonka do dzwonka* dla nastolatków uczących się języka polskiego w Wielkiej Brytanii informacje na temat tej odmiany języka i przykłady charakterystycznych dla niej wyrazów zostały włączone w obręb lekcji 3. i 4. i ukazane w związku z wykorzystanym przez autorki fragmentem powieści Marty Fox *Karolina XL*, a także w rozmowie podręcznikowych bohaterów na temat różnych odmian polszczyzny. Przy tej okazji wprowadzono m.in. takie słownictwo, jak: *paczka* ‘grupa przyjaciół’, *ksywa* ‘przezwisek, pseudonim’, *śmigać* ‘szybko się przemieszczać, pędzić’, *kumpel* ‘dobry kolega’, *kapować* ‘rozumieć’, *spoko* ‘spokojnie, nie ma problemu’, *nara* ‘na razie’ oraz *kujon* ‘uczeń, który dużo się uczy’. Ponadto elementy slangu młodzieżowego pojawiają się w ćwiczeniu trzecim w lekcji 4. (s. 39–41), polegającym na zidentyfikowaniu błędów socjolingwistycznych⁷, ich poprawie i omówieniu skutków komunikacyjnych, które powodują. Dodatkowymi atutami tego zadania są atrakcyjna dla młodzieży forma graficzna, nawiązująca do stylistyki komiksu, a także efekt humorystyczny, który wywołują wypowiedzi rozmówców niedostosowane do sytuacji przedstawionych na ilustracjach. Na przykład wykładowca prezentujący dane statystyczne pyta słuchaczy: „Czy wszyscy kumają mój spicz?”, a pacjent osłuchiwany przez lekarza uskarża się na ból głowy, mówiąc „Czacha mi pęka, doktorku”. Z kolei w następnym ćwiczeniu należy zamienić młodzieżowe frazy typu: *Hejka!, Moja siora to fajna babka!, Nie ściemniaj!* na komunikaty w stylu oficjalnym.

⁷ Szerzej na temat tej kategorii błędów w kontekście zachowań współczesnej młodzieży piszą Aldona Skudrzyk i Jacek Warchała w artykule „*Pani doktor, jak się wyrobię, to wpadnę*” – błąd socjolingwistyczny czy nowa norma zachowań językowych? (zob. Skudrzykowa, Warchała 2002).

Inne rozwiązanie zastosowano w podręczniku do nauki języka polskiego dla dzieci i młodzieży na Ukrainie pt. *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty!*. W lekcji 8. tomu 4. leksyka młodzieżowa pojawia się w rozmowie na szkolne tematy, którą Staszek i Maksym prowadzą na czacie internetowym:

Maksym: Siema, co było wczoraj w morderze?

Staszek: Hej, jak zwykle akcja z Iwanem, musiał iść na dywanik, bo na fizie znowu grał na tablecie.

Maksym: Ha, ha, ha, ale z niego PWN!

Staszek: No i ominęła cię ta kobyła z gegry, stolice, rzeki, jeziora, o, rany! Zakuwałem do niej dwa weekendy, katastrofa!

Maksym: Wcale nie ominęła, bo muszę pisać na następnej lekcji.

Staszek: A, i mam dla ciebie tę cegłę na histę o XIX wieku, tylko 500 stron, poczytasz sobie do poduszki, he, he, he...

Maksym: OMG, 500!?!?

Staszek: Co to dla ciebie, stary! :) A, no i za tydzień będzie dreszczowiec na matmie.

Maksym: Z czego, z geometrii? O nie, to ja chyba muszę poprosić tatę o korki...

Staszek: OK, zawsze tak mówisz, einsteinie, a potem i tak jedenastka do książki czarów.

Maksym: Spoko, zobaczymy, z ciebie też niezły profesorek, słyszałem, że dostałeś dwunachę z anglika!

Staszek: E, udało się ;)

Maksym: Eh, ta buda, na szczęście już niedługo laba! Będę spał do południa i palcem nie tknę żadnej książki.

(Kajak, red. 2017: 50)

W prezentowanym dialogu odnajdujemy wiele eksponentów języka młodzieżowego. Uwagę zwraca zwłaszcza słownictwo odnoszące się do szkolnych realiów: *buda*, *korki*, *cegła*, *kobyła*, *zakuwać*, *dreszczowiec* 'stresująca sytuacja lekcyjna, np. sprawdzian', w tym powstałe wskutek dezintegracji (zmutylowane) nazwy przedmiotów: *fiza*, *gegra*, *hista*, *matma*, a także derywat dezintegracyjno-sufiksalny *anglik*, nazwy stopni: *jedenastka* i ekspresywizm *dwunacha*, określenia uczniów pilnych, dobrze się uczących, tj. zdrobnienie *profesorek* oraz eponim *einstein*, frazeologizmy: *księga czarów* 'dziennik' i *iść na dywanik* 'pójść na rozmowę z dyrektorem szkoły'⁸, a ponadto skrótowce: metaforycznie (i zarazem ironicznie) użyty *PWN*, oznaczający 'ucznia pilnego, prymusa', oraz akronim *OMG*, zastępujący angielską frazę *Oh my God*. W tekście pojawiają się też popularne wśród młodzieży formuły powitalne

⁸ Zwrot *iść/pójść na dywanik* jest używany, rzecz jasna, nie tylko w slangu młodzieżowym, lecz także w innych potocznych sytuacjach komunikacyjnych, np. w sferze zawodowej, gdzie w ten sposób określa się wezwanie pracownika na rozmowę, podczas której otrzymuje on reprimendę od przełożonego.

siema, *hej* oraz eponimiczny *mordor*, oznaczający w użytym kontekście ‘szkołę’, a wywodzący się z twórczości J.R.R. Tolkiena, dobrze znanej młodym odbiorcom⁹.

Jeszcze raz chcielibyśmy wyraźnie podkreślić, że elementy slangu młodzieżowego są wprowadzane praktycznie wyłącznie w podręcznikach przeznaczonych dla nastolatków. W zasadzie nie ma ich natomiast w podręcznikach kierowanych do nieokreślonej wiekowo grupy odbiorców. O ile taki stan rzeczy jest zupełnie zrozumiały w przypadku materiałów opracowanych z myślą o poziomach początkującym i średnio zaawansowanym – wszak uczący się powinni w pierwszej kolejności poznać dobrze polszczyznę ogólną, standardową – o tyle brak tej tematyki na poziomie C może już nieco dziwić. Osoby zaawansowane muszą bowiem zdawać sobie sprawę z wewnętrznego zróżnicowania języka polskiego, jego stratyfikacji poziomej i pionowej. Skoro od cudzoziemców posługujących się polszczyzną na poziomie zaawansowanym oczekuje się znajomości poszczególnych stylów funkcjonalnych, a także archaizmów czy regionalizmów, a zatem też wiedzy o zróżnicowaniu stylistycznym, chronologicznym i regionalnym (terytorialnym) polszczyzny, to wydaje się wręcz oczywiste, że powinni mieć oni również świadomość istnienia różnych socjolektów – zwłaszcza slangu młodzieżowego, tym bardziej że największą grupę osób uczących się polskiego na kursach językowych stanowią właśnie ludzie młodzi.

Spróbujmy pokrótce zastanowić się nad przyczynami tego stanu rzeczy. Brak informacji o socjolekcie młodzieżowym w podręcznikach, wiąże się – jak się nam przynajmniej wydaje – z pewnymi cechami powszechnie kojarzonymi z tym rejestrem polszczyzny. Pierwszą z nich jest – skądinąd uzasadnione – przekonanie o hermetyczności języka, którym w nieformalnych sytuacjach komunikacyjnych posługuje się młodzież. Socjolekt ten jest odbierany przez dorosłych jako mało zrozumiały, a nieraz zupełnie niejasny. Na tę jego właściwość zwraca uwagę Jolanta Tambor, wyrażając w związku z tym swoje zastrzeżenia co do zasadności prezentowania slangu młodzieżowego na zajęciach z języka polskiego jako obcego:

Czy wszystkie wyrazy, wyrażenia i zwroty ze współczesnej, np. młodzieżowej potoczności warto przedstawiać cudzoziemcom? Czy my tak naprawdę wiemy, co to znaczy? Czy ma sens przytaczanie tekstu typu: „Zapina ziomala Kaptur przez osiedle na miejscówkę do starszej Jareckiej. Pokitrane ma po kieszeniach trochę bakania i jakiś szamunek. Wyczał ją wilk wypas i ściemę jej z klatki odstawia” lub „Piątka, goście! Heja! W pinechę! Tu Beku, Kafara, Mucha, Władziu i Hamol. Daliśta do pieca! Jest ekstra! Kurde, żeśmy się zagotowali i śmiechu było na osiedlu, że heja. Normalnie dresy nam trzeszczały w szwach. Beku strzelił niewyróbkę,

⁹ W przytoczonej rozmowie poza leksykalnymi wykładnikami slangu młodzieżowego autorzy zastosowali również wskazane wcześniej zabiegi służące stylizacji na mowę potoczną (np. syntagmy ze słowem *no*, onomatopeje i frazy wykrzyknikowe). Tym bardziej dziwi, że zdecydowali się na wprowadzenie do dialogu zaimka *tę* zamiast usankcjonowanej w normie potocznej formy *tą* (por. *mam dla ciebie tę cegłę na histę*). Zaskakuje też obecność słowa *laba*, którego współczesna młodzież w zasadzie już nie używa.

Kafaru zaliczył glebę, Władziu skichał kichawę, Namol i Cicu polali się normalnie, a Pacha pęktł w koszulce! (Mitrewa, Dubisz 2004, 193–194). Czy tzw. przeciętny użytkownik języka polskiego, *native speaker* rozumie te teksty? Nie. Czy wobec tego jest powód, abyśmy się przezeń żmudnie przebijali, by zrozumieć je wspólnie z nauczonymi przez nas studentami? Nie (Tambor 2010: 316–317).

Niezrozumiałość języka młodzieżowego sprawia, że bywa on przez niektórych określany nawet jako *żargon*, co zakłada jego zamierzoną tajność. Tymczasem ta odmiana języka jest intencjonalnie jawna, a jej nieprzejrzystość semantyczna wynikająca z doboru określonych środków językowych uwarunkowana jest ekspresywnością, tj. silną skłonnością młodych ludzi do emocjonalnego odbierania i oceniania rzeczywistości. Z tego powodu bardziej adekwatnym określeniem dla omawianego socjolektu jest termin *slang*, na co już dawno zwracał uwagę Stanisław Grabias, pisząc:

Należy żałować, że w literaturze polskiej zabrakło miejsca dla angielskiego terminu „slang”, używanego na oznaczenie tych odmian języka, które powstają w środowiskach młodzieżowych i są wynikiem spontanicznej twórczości językowej o charakterze ekspresywnym (Grabias 2001: 141)¹⁰.

Hermetyczność socjolektu młodzieżowego bierze się też z jego ustawicznej zmienności, współcześnie dużo intensywniejszej niż kiedyś i w związku z tym wyrazistszej. Jest to czynnik przyśpieszający zerwanie międzygeneracyjnej więzi komunikacyjnej, przez co stosunkowo szybko przestajemy rozumieć język, którym posługują się młodsze od nas tudzież najmłodsze pokolenia Polaków. W miarę upływu lat tracimy więc dostęp do autentycznego języka, którego używa młodzież w nieoficjalnych sytuacjach komunikacyjnych, tj. w rozmowach z kolegami prowadzonych w przestrzeni wirtualnej za pośrednictwem komunikatorów internetowych bądź bezpośrednio – podczas przerw międzypaństwowych, w drodze do i ze szkoły czy na uczelnię i z powrotem, a także w czasie wolnym.

Trzeba wreszcie wskazać jeszcze jedną nie mniej istotną właściwość silnie kojarzoną z omawianym socjolektem i wywołującą u glottodydaktyków niechęć do uwzględniania go w nauczaniu, a mianowicie: duży stopień nasycenia wulgaryzmami, na co zwraca uwagę m.in. Jolanta Tambor w cytowanym już artykule (Tambor 2010: 317). Jeśli nawet jest to słuszne skojarzenie, a faktycznie przemawia za tym choćby duża liczba tego typu jednostek (pojedynczych wyrazów i połączeń s frazeologizowanych) zarejestrowanych w *Słowniku slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego*, a także postępująca wulgaryzacja polszczyzny ogólnej, to przecież nie oznacza to, że nauczyciele języka polskiego mają prezentować na zajęciach *obscena*,

¹⁰ Postulat S. Grabiasa został zrealizowany m.in. przez Macieja Widawskiego, który opracowany pod swoim kierunkiem leksykon nazwał właśnie *Słownikiem slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego*.

żeby zachęcać kogokolwiek do ich używania. Powinnością lektora jest natomiast informowanie kursantów o niestosowności takich jednostek językowych i przestrzeganie przed posługiwaniem się nimi nawet w bardzo swobodnych sytuacjach. Uczący się muszą mieć świadomość, że stosowanie wulgaryzmów jest jaskrawym przejawem braku kultury osobistej.

Mimo trudności, wynikających ze wskazanych tutaj cech socjolektu młodzieżowego, widzimy potrzebę uwzględniania tego rejestru w nauczaniu języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego ze względu na rolę, jaką slang odgrywa w budowaniu tożsamości młodych ludzi. Jego znajomość umożliwi wejście do grupy rówieśniczej, pozwala na dookreślenie się w nowym środowisku, w nowym miejscu, uwiarygodnienie się jako osoby będącej pełnoprawnym członkiem danej społeczności, w tym także – co istotne dla osób z polskim pochodzeniem – społeczności młodych Polaków. Zaznaczymy, że nie chodzi nam o regularną, systematyczną naukę słownictwa slangowego na zajęciach lektoratowych, ale o uwrażliwianie uczących się na istnienie tej odmiany językowej polszczyzny i przybliżenie im choćby niektórych jej właściwości. W tej kwestii podzielamy więc przywołane wcześniej stanowisko Aldony Skudrzyk, dla której istotą tego typu działań dydaktycznych jest budowanie świadomości metakomunikacyjnej. Jak stwierdza badaczka, „gromadzenie w podręcznikach glottodydaktycznych coraz to nowszej warstwy słownictwa środowiskowego prowadzi donikąd. Przeciwnie, zmienność, stylistyczna ruchliwość elementów środowiskowej leksyki potocznej jest jej immanentną cechą” (Skudrzyk 2010: 55). Za sprawą zajęć poświęconych slangowi młodzieżowemu uczący się powinni zyskać świadomość, w jakich sytuacjach komunikacyjnych może być on używany. Jednocześnie odpowiednio dobrane teksty i towarzyszące im ćwiczenia z pewnością ułatwią dekodowanie komunikatów wykorzystujących ten rejestr polszczyzny, coraz częściej pojawiających się w przestrzeni publicznej (np. niektórych przekazów reklamowych, napisów na koszulkach, powieści dla młodzieży, dialogów filmowych, a nawet tekstów kampanii społecznych czy nazw lokali gastronomicznych).

Na koniec warto wreszcie zwrócić uwagę na fakt, że uwzględnianie omawianej problematyki w teorii i praktyce glottodydaktycznej realizuje postulaty sformułowane przez ekolingwistów, którzy – by użyć metafory zaproponowanej przez Magdalenę Steciąg – postrzegają język jako ogród nie francuski, lecz angielski. W tym ujęciu o wartości języka decyduje właśnie jego różnorodność będąca odzwierciedleniem „pluralizmu społecznego uwalniającego kreatywność użytkowników”¹¹.

¹¹ Sformułowaniem tym posłużyła się badaczka w referacie pt. *Ziemia, powietrze, woda i ogień: metafory języka w ekolingwistyce*, wygłoszonym na konferencji *Edukacja humanistyczna i klimat – scenariusze działania V4* w dn. 8.09.2023, Bańska Bystrzyca (zob. też: Steciąg 2014, 2023).

Bibliografia

- Czarnecka, K. 2000. *Uczniowska odmiana współczesnej polszczyzny w świadomości jej użytkowników*. Poznań: Wydawnictwo WIS.
- Dawlewicz, M. 2000. *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie (na podstawie badań ankietowych)*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Garncarek, P. red. 2016. *A to polski właśnie! Podręcznik do nauki języka polskiego dla młodzieży polonijnej na Wschodzie*. Warszawa: Fundacja „Pomoc Polakom na Wschodzie”.
- Grabias, S. 2001. *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hajduk-Gawron, W. 2018. Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego. *Postscriptum Polonistyczne* 2, s. 187–203.
- Jelonek, T. 2012. *Na melanzu czadowa nutka – leksyka gimnazjalistów z początku XXI wieku*. Kraków: Stowarzyszenie Twórców Nauki i Kultury „Episteme”. Wydawnictwo Naukowe.
- Kajak, P. red. 2017. *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci i młodzieży na Ukrainie*, t. 4. Lwów: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kresa, M. red. 2016. *Słowniczek współczesnej gwary uczniowskiej*. Warszawa: Bel Studio.
- Komorowska, H. 2012. Kształcenie językowe – nowe tendencje w nowym stuleciu. *Kształcenie Językowe* 1, s. 43–60.
- Pachowicz, M. 2018. *Leksyka młodzieży. Tradycja, rozwój, kreatywność*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rabczuk, A. 2017. Sztuka nawijki, czyli jak uczyć cudzoziemców polskiego slangu młodzieżowego. *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 24, s. 109–126.
- Skudrzyk, A. 2010. *Polszczyzna mówiona w glottodydaktyce*. W: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtelek, M. Kita, J. Tambor, s. 52–64. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Skudrzykowa, A., Warchala, J. 2002. „Pani doktor, jak się wyrobię, to wpadnę” – błąd socjolingwistyczny czy nowa norma zachowań językowych. W: *Język w przestrzeni społecznej*, red. S. Gajda, K. Rymut, U. Żydek-Bednarczuk, s. 197–202. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Steciąg, M. 2014. Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym. *Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 21, s. 51–62.
- Steciąg, M. 2023. *Język w epoce antropocenu. Ujęcie ekolingwistyczne*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2022/2023 (wyniki wstępne)*. Online: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/9/1/szkolnictwo_wyzsze_w_roku_akademickim_2022-2023_-_wyniki_wstepne.pdf [dostęp: 7.09.2023].
- Szybura, A. 2016. Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego. *Języki Obce w Szkole* 1, s. 99–105.
- Święcka, A., Prędoła, J., Rabczuk, A., Skura, M. 2020. *Od dzwonka do dzwonka. Podręcznik do nauki języka polskiego dla nastolatków w Wielkiej Brytanii*. Warszawa: Fundacja „Towarzystwo Projektów Edukacyjnych”.
- Tambor, J. 2010. *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*. W: *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz*

świata, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, s. 311–320. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.

Widawski, M. red. 2020. *Slang UG. Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Wileczek, A. 2018. *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zdunkiewicz-Jedynak, D. 2021. *Dzieciństwo – młodość – dorosłość – starość. Polskie koncepty kulturowe w świetle współczesnej polszczyzny*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Youth language: A glottodidactic perspective

Summary

As stated in the title, the article is devoted to the sociolect of youth, examined in the context of teaching Polish as a foreign, second, and heritage language. In response to the rapidly increasing number of foreign students in Poland's schools and universities, the authors investigated to what extent the indicated variety of Polish language is present in course books intended for this group of learners. The authors discuss the significant features of youth language with references to current research findings. They stress the challenges involved in incorporating such content into glottodidactic practice. Nevertheless, they deem it necessary due to the socialising function of youth slang and its significance in shaping young people's identities.

Keywords: glottodidactics – youth language – youth slang – sociolect – identity.

Adj. Marta Falkowska

Kamila Brzeszkiewicz

Uniwersytet Warszawski

k.brzeszkiewicz@student.uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2592-9161

BADANIE PODSYSTEMU SKŁADNIOWEGO U DZIECI DWU- I WIELOJĘZycznych. PROBLEMY Z DOBREM NARZĘDZIA

1. WPROWADZENIE

W Polsce obserwuje się coraz większy napływ obcokrajowców. Jest on spowodowany różnymi czynnikami: trudną sytuacją gospodarczą i finansową w krajach, z których przyjeżdżają, jak również konfliktami zbrojnymi. Wśród imigrantów są również dzieci, które w pewnym momencie trafiają do polskojęzycznych przedszkoli, szkół, gabinetów psychologicznych i logopedycznych. Specjaliści pracujący w tych placówkach stają wówczas przed niełatwym zadaniem: muszą ocenić umiejętności językowe dzieci oraz wychwycić ewentualne nieprawidłowości w rozwoju ich mowy. A przecież mowa dzieci wielojęzycznych różni się od mowy dzieci jednojęzycznych, co może być mylnie diagnozowane jako zaburzenia mowy (por. Otwinowska i in. 2012: 8, 11; Haman i in. 2018: 157; Wodniecka i in. 2018: 114–126). Dlatego też proces diagnozy logopedycznej powinien uwzględniać inne normy niż w przypadku dzieci jednojęzycznych.

Pomimo istnienia licznych¹ publikacji na temat dwu- i wielojęzyczności oraz badań nad językiem tych dzieci (badań skupiających się często na ocenie leksyki), wciąż potrzebne są badania nad umiejętnościami językowymi w zakresie poszczególnych podsystemów, m.in. podsystemu składniowego. Ponieważ badań poświęconych rozwojowi tego podsystemu u dzieci posługujących się więcej niż jednym językiem nadal jest mało, podjęłam próbę zbadania poziomu rozwoju kompetencji składniowej u dzieci dwu- i wielojęzycznych w normie rozwojowej w wieku 6–9 lat, posługujących się językiem polskim i jednym z języków wschodniosłowiańskich: rosyjskim lub ukraińskim.

¹ Zob. bibliografia.

2. ROZWÓJ PODSYSTEMU SKŁADNIOWEGO W MOWIE DZIECI

Badania nad rozwojem struktur zdaniowych nie są liczne. Przyczyną takiego stanu może być brak odpowiednich standaryzowanych testów językowych, które można by wykorzystać do diagnozowania stopnia opanowania sprawności syntaktycznej (por. Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2021, 136). Przyjmuje się jednak, że podstawy kompetencji i sprawności językowej kształtują się do około 3.–5. roku życia (Kurcz 2000: 73–76; Łuczyński 2004: 16, 19; Mazurkiewicz-Sokołowska 2010: 12; Michalik 2011: 237). Wypowiedzenia pojedyncze dzieci w wieku przedszkolnym (6–7 lat) zawierają od dwóch do czterech składników² (por. Świącicka 2022: 254). Warto jednak zaznaczyć, że kompetencje składniowe zmieniają się i doskonalą w późniejszych latach życia. Świadczą o tym wyniki badań opublikowane w 2021 roku (por. Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2021: 139, 146)³, z których wynika, że dzieci w wieku przedszkolnym budują wypowiedzi krótsze i o niższym poziomie złożoności składniowej⁴ niż dzieci starsze.

3. MOWA DZIECI DWUJĘZCZNYCH

Dwujęzyczność jest częstym zjawiskiem na świecie i coraz częściej występuje również w Polsce. Na przestrzeni dekad definiowano ją w różny sposób: jako biegłą znajomość dwóch języków bez jednoczesnego obniżania kompetencji w którymkolwiek z nich (Bloomfield 1933), naprzemienne używanie dwóch języków (Weinreich 1953), umiejętność produkowania kompletnych i zrozumiałych wypowiedzi w drugim języku (Haugen 1953), używanie dwóch lub więcej języków (także dialektów) w życiu codziennym (Grosjean 2004), bez określania bliżej stopnia znajomości tych języków (Kurcz 1992). W swoim badaniu przyjęłam rozumienie dwujęzyczności podobne do tego u Grosjeana: osoba dwujęzyczna to taka, która używa dwóch (lub więcej) języków w życiu codziennym, przy czym nie musi osiągnąć poziomu rodzimego użytkownika języka oraz nie musi być wychowywana w środowisku dwujęzycznym⁵.

² W artykule będę się posługiwać nomenklaturą związaną z pozycjami składniowymi zaproponowaną przez Zofię Zaron: AGENS, OBIEKT, TEMAT, ADRESAT, NARZĘDZIE, LOKALIZATOR (por. Zaron 2009: 53–58). Orzeczenie jest tu elementem nie równorzędnym w stosunku do pozostałych pozycji składniowych, a nadrzędnym – to ono wyznacza, ile pozycji składniowych zostanie otwartych i jakie pozycje to będą.

³ Badanie skupiało się na rozwoju istotnych aspektów kompetencji i sprawności składniowej dzieci o rozwoju typowym w wieku 4–10 lat (zob. Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2021).

⁴ Do badania tego aspektu posłużono się współczynnikiem nasycenia składnią, który uzyskuje się, dzieląc liczbę wyrazów tekstowych budujących daną wypowiedź przez liczbę występujących w niej związków składniowych (por. Łuczyński 2015).

⁵ Oznacza to, że za dwujęzyczne uznają też dzieci wychowywane przez osoby jednej narodowości, posługujące się tym samym językiem L1 w domu, jednak mieszkające w kraju, w którym obowiązują inny język – L2.

Niezależnie od tego, jaki typ dwujęzyczności reprezentuje dana osoba⁶, wyróżnia się pewne wspólne prawidłowości związane z przyswajaniem języka przez dzieci dwujęzyczne:

- procesy rozumienia wyprzedzają umiejętność generowania mowy,
- rozwój obu języków (ojczystego i drugiego) jest w dużej mierze zależny od ilości kontaktu z każdym z nich,
- języki, którymi posługuje się dziecko, nie muszą rozwijać się w pełni równolegle – oznacza to, że na określone tematy i w określonych okolicznościach dzieciom łatwiej będzie porozumiewać się w języku L1, a w innych – L2⁷.
- w wypowiedziach dzieci dwujęzycznych zaobserwować można transfer językowy⁸ (gdy osoba dwujęzyczna pomaga sobie jednym językiem w rozumieniu drugiego języka lub produkcji wypowiedzi w nim) oraz przełączanie się pomiędzy językami (gdy następuje zmiana języka pomiędzy zdaniem lub w jednym zdaniu, przy jednoczesnym zachowaniu poprawności gramatycznej obu języków) (por. Wodniecka, Mieszkowska, Durlik, Haman 2018: 109–114).

4. BADANIE PODSYSTEMU SKŁADNIOWEGO

Biorąc pod uwagę hierarchiczną budowę systemu językowego, dzięki badaniu składni możliwe jest dokonanie obserwacji nie tylko w zakresie badanego podsystemu, czyli sposobu otwierania i liczby pozycji składniowych, a więc kreowania wypowiedzi, lecz także warstwy: leksykalnej (poprzez ocenę dobieranych słów), fleksyjnej (poprzez ocenę doboru morfemów fleksyjnych) oraz fonologicznej (poprzez ocenę wymowy)⁹.

W pierwszych badaniach nad akwizycją języka materiał językowy służący do opisu tego procesu pochodził z dzienników mowy. Były to prowadzone przez rodziców-badaczy dzienniki, w których zapisywali oni najczęściej nowe, wyjątkowe wypowiedzi swoich dzieci. Ten sposób zbierania materiałów cechowała jednak znaczna selektywność, a co za tym idzie – subiektywizmem. Wszelkie wnioski płynące z analizy materiału trudno było odnieść do ogółu populacji, ponieważ przyjmowały one raczej postać studiów przypadków. Do badaczy prowadzących badania

⁶ Dwujęzyczność równoczesna/sukcesywna/zrównoważona/niezrównoważona, por. Wodniecka, Mieszkowska, Durlik, Haman 2018.

⁷ Dzieje się tak na przykład w sytuacji, gdy dziecko obcojęzyczne uczy się w polskojęzycznej szkole. Wówczas słownictwo związane z przedmiotami szkolnymi jest lepiej rozwinięte w języku polskim niż w języku ojczystym.

⁸ Transfer może być pozytywny i negatywny i może dotyczyć słownictwa, gramatyki oraz wymowy i pisowni.

⁹ Możliwe jest również zbadanie słowotwórstwa, jeśli w wypowiedziach dzieci pojawiają się de-rywaty.

w opisany sposób należy zaliczyć m.in.: Leona Kaczmarka (1953), Pawła Smoczyńskiego (1955) oraz Marię Zarębinę (1965).

Kolejną metodą pozyskiwania materiału pozwalającego na zbadanie procesu akwizycji i rozwoju podsystemu składniowego było tworzenie korpusów tekstów dziecięcych. Inaczej niż w przypadku dzienników mowy, dla badaczy pracujących tą metodą istotne były nie tylko wypowiedzi, lecz także przede wszystkim powiązanie ich z konkretną sytuacją komunikacyjną, otoczeniem dziecka oraz reakcją rozmówców. Dzięki temu możliwe było analizowanie wypowiedzi wraz z jej znaczeniem, tj. powiązanie semantyki i składni. Do naukowców prowadzących badania w opisany sposób należy zaliczyć m.in. Marię Przetacznik-Gierowską (1963).

Coraz popularniejsza staje się metoda eksperymentalna. Nią właśnie posługuje się w swoich badaniach Mirosław Michalik (2011). Materiałem językowym są formy fleksyjne czasowników stworzonych na potrzeby badania. Celem badań przeprowadzonych tą metodą było wyznaczenie norm rozwojowych, które mogłyby służyć do celów porównawczych.

Do najnowszych badań nad kompetencją składniową dzieci należy zaliczyć również te autorstwa Katarzyny Kaczorowskiej-Bray, Stanisława Milewskiego oraz Mirosława Michalika, w których skupiono się na uzupełnieniu luk w opisie istotnych aspektów kompetencji i sprawności składniowej dzieci w normie rozwojowej w wieku 4–10 lat (Kaczorowska-Bray, Milewski, Michalik 2021), jak również badania statystyczne (ilościowe) składni dziecięcych tekstów mówionych, obejmujące liczbowy i procentowy udział poszczególnych typów wypowiedzi w tekstach mówionych dzieci, charakterystykę ilościową wypowiedzenia pojedynczego oraz struktury składniowej wypowiedzenia złożonego (por. Świącicka 2022).

Badanie podsystemu składniowego jest częścią logopedycznej procedury diagnostycznej i wchodzi w skład wielu narzędzi służących do oceny poziomu rozwoju językowego dzieci.

W próbach polegających na rozumieniu wykorzystywane są przede wszystkim metody polegające na:

- wskazywaniu obrazka (lub obrazków) zgodnie z wypowiedzianym wyrazem, zdaniem lub całą kilkuzdaniową historyjką,
- wykonywaniu poleceń o różnym stopniu złożoności,
- powtarzaniu zdań¹⁰.

Próby sprawdzające umiejętność tworzenia konstrukcji składniowych opierają się przede wszystkim na:

- technikach elicytacyjnych, czyli takich, które pozwalają na pobranie próbek swobodnych wypowiedzi dzieci. Wypowiedzi te są wywoływane w określonym kon-

¹⁰ Metoda ta zakłada, że dziecko może powtórzyć tylko konstrukcję, która została już przez nie opanowana.

tekście sytuacyjnym, przy użyciu zaprojektowanych bodźców obrazkowych oraz jednolitej, standaryzowanej procedury;

- metodzie zliczania jednostek leksykalnych – pozwalającej na ogólną ocenę kompetencji składniowej;
- nazywaniu obrazków i kończeniu zdań.

Dzięki różnym narzędziom diagnostycznym, którymi dysponuje logopeda, możliwe jest zbadanie kompetencji składniowej w zakresie:

- rozumienia i tworzenia kilkuzdaniowych wypowiedzi, zdań złożonych, zdań pojedynczych, wyrażen przyimkowych oraz strony biernej,
- poprawności gramatycznej poszczególnych elementów konstrukcji składniowych,
- stopnia rozbudowania konstrukcji występujących w mowie dziecka.

Poniższa tabela przedstawia porównanie czterech narzędzi służących ocenie poziomu rozwoju językowego dzieci, po które to narzędzia najczęściej sięgają logopedzi.

Tabela 1. Porównanie narzędzi do badania poziomu rozwoju językowego dziecka

Tytuł	<i>Całościowe Badanie Logopedyczne</i>	<i>Test Rozwoju Językowego</i>	<i>Standaryzowane Narzędzie do Oceny Wypowiedzi SNOW</i>	<i>Karty Oceny Logopedycznej Dziecka</i>
Autorzy	D. Emiluta-Rozya	M. Smoczyńska, E. Haman, A. Maryniak, E. Czaplewska, G. Krajewski, N. Banasik, M. Kochańska, M. Łuniewska, M. Morstin	M. Smoczyńska, E. Haman, M. Kochańska, M. Łuniewska	J. Gruba
Rok wydania	2013	2015	2015	2018
Metody użyte w próbach oceny podsystemu składniowego	<ul style="list-style-type: none"> – układanie i opowiadanie historyjki obrazkowej – wskazywanie obrazków odpowiadających wypowiedzianym zdaniom/ wyrazom – nazywanie obrazków – kończenie zdań odpowiednią formą deklinacyjną – wykonywanie poleceń 	<ul style="list-style-type: none"> – wskazywanie obrazka zgodnie z poleceniem (rozumienie wyrazów i zdań) – nazywanie czynności ukazanych na obrazkach – powtarzanie zdań – kończenie zdań odpowiednią formą deklinacyjną 	<ul style="list-style-type: none"> – opis obrazka / książeczki z obrazkami – układanie historyjki obrazkowej – odtwarzanie historyjki na podstawie obrazków i usłyszonej wcześniej historyjki 	<ul style="list-style-type: none"> – wymienianie wyrazów – definiowanie pojęć – kończenie zdań odpowiednią formą deklinacyjną – opis ilustracji – zliczanie (jednostek leksykalnych, słów, zdań pojedynczych/ rozwiniętych/ złożonych)

5. NARZĘDZIE DO PRZEPROWADZENIA BADAŃ WŁASNYCH

Narzędzie do badań zostało przeze mnie skonstruowane tak, aby możliwa była ocena rozumienia czasowników oraz tworzenia konstrukcji składniowych. W badaniu została zastosowana technika elicytacyjna. Technika ta w pewien sposób ułatwia przeprowadzenie badania, a jednocześnie stwarza możliwość uzyskania swobodnych wypowiedzi dzieci, jednak na jeden skonkretyzowany temat ukazany na obrazkach, co umożliwia porównywanie wypowiedzi. Opisywanie obrazków jest również atrakcyjnym zajęciem dla dzieci, dzięki czemu chętniej uczestniczą one w badaniu, a wypowiedzi, które tworzą, są naturalniejsze.

Pierwszym etapem tworzenia narzędzia był dobór czasowników, które chciałam zilustrować. Zostały one wybrane na podstawie 4 narzędzi:

1. *Całościowe badanie logopedyczne* (Emiluta-Roza 2013),
2. *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji SŁOWA I GESTY* oraz *SŁOWA I ZDANIA* (Smoczyńska i in. 2015),
3. *Krótki Inwentarz Rozwoju Mowy* (Smoczyńska i in. 2015),
4. *Słownik minimum języka polskiego* (Zgótkowa 2013).

Wybór ten jako podstawa doboru materiału językowego do badania nie był przypadkowy. Pierwsze z wymienionych narzędzi jest bardzo chętnie używane przez logopedów pracujących w placówkach edukacyjnych (i nie tylko). Warto zaznaczyć, że nie ma w nim podanych przedziałów wiekowych badanych dzieci. Dziwić może jednak wybór dwóch kolejnych narzędzi. Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji obejmuje diagnozę dzieci maksymalnie do 18. miesiąca życia, a Krótki Inwentarz Rozwoju Mowy – do 36. miesiąca życia. Wybór był jednak świadomy i przemyślany. W publikacjach tych znajdują się wyrazy o dużej frekwencji w mowie dzieci. Założyłam więc, że jeśli dzieci jednojęzyczne w wieku maksymalnie trzech lat powinny opanować te słowa, to dzieci posługujące się więcej niż jednym językiem, nawet po tylko jednym roku ciągłego przebywania w środowisku polskojęzycznym, również powinny mieć te słowa w swoim zasobie leksykalnym – jeśli nie w słowniku czynnym, to chociaż w słowniku biernym. Ostatnią publikacją, która posłużyła do selekcji czasowników do badania, była pozycja nie logopedyczna, a glottodydaktyczna. Publikacja ta przeznaczona jest dla uczących się i nauczających języka polskiego. Słownik kierowany jest do dwóch grup edukacyjnych – do uczniów polskich szkół podstawowych i ich nauczycieli języka polskiego oraz do osób, które uczą się i nauczają języka polskiego jako obcego.

Na podstawie list zawartych w tych publikacjach stworzyłam listę czasowników, które powtarzają się w określonej liczbie publikacji. W celu selekcji czasowników, które finalnie znalazły się w badaniu, zastosowałam następujące kryteria:

1. Czasowniki musiały należeć do jednej z trzech klas orzeczeń¹¹: stanu, przemieszczania się lub operacji (robienia).
2. Nie uwzględniałam form przedrostkowych, ponieważ uznałam, że i tak pojawiają się one podczas badania, dlatego nie zależało mi na ich osobnym sprawdzeniu.
3. Czynności musiały być łatwe do zilustrowania, aby dzieci nie miały problemów z ich rozpoznaniem i nazwaniem.
4. Czynności musiały być rzeczywiście związane z bliskim otoczeniem dziecka – dziecko powinno nie tylko rozumieć czasowniki, lecz także się nimi posługiwać. Dlatego też czasowniki, które mogłyby być zrozumiałe dla dziecka podczas próby rozumienia, jednak niekoniecznie używane przez nie, zostały wykluczone z listy czasowników do badania.
5. Schematy składniowe czasowników wybranych do badania musiały zawierać minimum dwie pozycje konotowane (z czego jedna to lewostronna pozycja wykonawcy czynności – AGENSA)¹².

Badanie zasadnicze podczas spotkania z dzieckiem składa się z oceny rozumienia oraz z oceny realizacji struktur zdaniowych. W trakcie próby rozumienia pokazuję dzieciom pięcio- i sześciobrazkowe plansze. Zadaniem dziecka jest wskazanie obrazka / numerka obrazka zgodnego z poleceniem.

Narzędzie do badania realizacji struktur zdaniowych składa się z czterech plansz, na których ukazane zostały czynności wykonywane przez jedną osobę. Polecenie do badania brzmi: *Popatrz, to jest Jola. Powiedz, co robi Jola*. Obrazki do tej części badania zostały stworzone na bazie zdań skonstruowanych tak, aby otwierały jak najwięcej pozycji przewidzianych w schematach składniowych. Oto przykłady zdań, na bazie których powstało narzędzie: *Janek jedzie rowerem przez most z domu na stadion* (5 przyorzeczeniowych pozycji składniowych), *Kasia czesze kota szczotką* (3 przyorzeczeniowe pozycje składniowe), *Krzysiek ucieka przed psem z placu zabaw do domu po mostku nad rzeką* (5 przyorzeczeniowych pozycji składniowych).

Częścią, która dostarcza najwięcej ciekawych informacji na temat kompetencji składniowej badanych dzieci, jest właśnie część z opisywaniem plansz. Aby pokazać, jak wygląda materiał językowy zebrany na ich podstawie, przeprowadziłam badanie próbne, pilotażowe na trzech wielojęzycznych chłopcach.

Badani chłopcy byli w wieku 9–11 lat. Od razu zaznaczyć, że wiek chłopców oraz języki, którymi się oni posługują, nie są tożsame z kryteriami przyjętymi dla grupy badawczej. Jednak w przeprowadzonym badaniu próbnym zależało mi przede wszystkim na sprawdzeniu narzędzia w praktyce oraz na zebraniu próbek przykładowego materiału językowego, aby móc określić, obserwacja których elementów podsystemu składniowego jest możliwa na podstawie tak zebranego materiału językowego.

¹¹ Klasy orzeczeń przyjęłam za Zofią Zaron (Zaron 2009).

¹² Takie schematy pozwalają na zbadanie różnych pozycji składniowych i ich realizacji.

Dzieci uczestniczyły w badaniu chętnie i wypowiadały się swobodnie. Nie miały większych problemów z nazywaniem czynności ukazanych na obrazkach. Ich wypowiedzi były realizacją maksymalnie trójpozycyjnych schematów składniowych, jednak zdecydowanie przeważały wypowiedzi dwupozycyjne. Badani, oprócz pozycji AGENSA, najczęściej realizowali w swoich wypowiedziach pozycję OBIEKTU oraz NARZĘDZIA. Warto zaznaczyć, że pozycja AGENSA była realizowana przede wszystkim w formie końcówki fleksyjnej czasownika – jest to uzasadnione, ponieważ na co dzień w swoich wypowiedziach również nie nazywamy wykonawcy czynności, gdy jest nim mówiący (nadawca) lub adresat naszego mówienia (por. Świącicka 2022: 244).

W niektórych zdaniach, na pewnym etapie ich konstruowania, występowały nieprawidłowości i właśnie na omówieniu tych wypowiedzi nieprawidłowych lub dyskusyjnych skupię się w artykule.

Omawiane wypowiedzi dzieci zostały podzielone ze względu na zakłócenia w zakresie:

- 1) centrum zdaniotwórczego, czyli orzeczenia,
- 2) realizacji pozycji składniowych konotowanych przez orzeczenie (OBIEKTU, LOKALIZATORA, NARZĘDZIA),
- 3) słownika czynnego.

Pierwszą omawianą grupą są następujące wypowiedzi, w których wystąpiły zakłócenia w zakresie centrum zdaniotwórczego:

1. **Idzie na konia.**
2. *Koń, konia, jest konia i idzie gdzieś indziej.*
3. **Idzie na rowera** i... nie wiem, co to jest... (*To jest jeden obrazek.*) *Idzie na rower i już.*
4. **Idzie** taki mały statek...
5. *Oni mają, mają idą do końca gdzieś.*
6. [...] a potem **rysuje dwie liczby pięć i sześć.**
7. *Też rysujesz.* (*Co ona tu rysuje?*) **Rysuje pięćdziesiąt sześć.**
8. **Kroję.**
9. **Robi** liczbę na skakankach, albo jak to się nazywa. (*Robi liczby na...?*) *Na skakance.*
10. *Potem zupełnie chyba robi.*
11. *Chce bierzeć jego buta, jej but.* (*Co chce zrobić?*) *Kce chować się.*
12. *Potem kotka swojego głaszcze swoją szczotką [...].*
13. *Na pierwszym on tworzy zamek z piasku, wydaje mi się.*

W zdaniach nr 1–5 czasownik *iść* zastępował inne czasowniki ruchu (*jechać, płynąć, skakać*). Można uznać taką realizację za błąd leksykalny wynikający z niewystarczająco rozwiniętego słownika czynnego dziecka. Nieprawidłowa realizacja może jednak wynikać również z faktu, iż badane dzieci na co dzień posługują się językiem angielskim, a istniejący w nim czasownik *to go* może oznaczać zarówno *iść*,

jak i m.in. *jechać*. Oznaczałoby to, że dzieci skonstruowały wypowiedzi w języku polskim zgodnie z regułami obowiązującymi w języku, z którego korzystają na co dzień.

Zdania nr 6–7 zaliczyłabym nie do błędnych, tylko do ciekawych i wartych głębszego zastanowienia. Chodzi o fakt, że liczby, z definicji, raczej piszemy (tak też zostało to ukazane na ilustracji). Pojawienie się tu czasownika *rysować* świadczy albo o błędzie leksykalnym, albo o takiej interpretacji rzeczywistości i opisywanego obrazka. Należy bowiem zaznaczyć, że dzieci miały pełną dowolność w interpretacji pokazywanych im obrazków.

W zdaniu nr 7 wystąpił ponadto, podobnie jak w zdaniu nr 8, czasownik w błędnej formie osobowej. Podczas opisywania obrazka powinna wystąpić forma czasownika trzeciej osoby. Taki błąd mógł się pojawić znowu pod wpływem języka angielskiego, który nie jest językiem fleksyjnym. Dzieci mogły zatem użyć wyróżnionych form bezrefleksyjnie. W zdaniu numer 11 zaś czasownik wystąpił w złym aspekcie i formie. Bezokolicznik powinien przyjąć formę *wziąć*. Należy zwrócić uwagę, że para aspektowa *brać* – *wziąć* sprawia problemy w odmianie nie tylko obcokrajowcom, lecz także rodzimym użytkownikom polszczyzny (szczególnie dzieciom w okresie rozwoju języka, w tym mowy).

Zdania nr 9–10 są ciekawym przykładem na możliwość uniwersalnego użycia czasownika *robić* w sytuacji, gdy nie wiadomo, jakim czasownikiem opisać obrazek. I o ile sformułowanie *robić zupę* nie wydaje się błędne, o tyle liczb raczej się nie *robi*, a – jak już zostało wcześniej powiedziane – *pisze*.

Dwa ostatnie zdania przytaczam, aby pokazać, że podczas badania pojawiają się również czasowniki spoza planowanej listy. Wypowiedzi konstytuowane przez te czasowniki również są uwzględniane w analizie. Warto zaznaczyć, że takie właśnie niespodziewane zdania świadczą o tym, że dzieci używają nie zawsze najprostszycy rozwiązań, a takich, które w pewnym momencie zapadły im w pamięć.

Kolejną omawianą grupą wypowiedzi są te, w których widoczne są naruszenia konotacyjne w realizacji pozycji składniowych:

1. *Krzyś ucieka od wilka.*
2. [...] *ucieka od psa chyba.*
3. *Ona na drzwiach puka.*
4. *Na drzwi puka.*
5. *Pije sok ze słomki.*
6. *Przeptywa przez łódkę, przez Wis... jakąś tam... Wisłę, nie wiem.*
7. *Buduje klocki.*
8. *Ktoś tutaj skacze z koniem do wody.*
9. [...] *na balonie odlatuje.*
10. [...] *ją drapie [...] – ją.*
11. *On siedzi na kanapę.*

W pierwszych czterech zdaniach widoczne są zakłócenia w zakresie realizacji pozycji OBIEKTU. W zdaniach 1 i 2 pozycja ta przy czasowniku *uciekać* przyjęła formę *od + D*. Taka realizacja jest poprawna w sytuacji, gdy mówimy o uciekaniu w celu uniknięcia czegoś nieprzyjemnego, np. odpowiedzialności, myśli, problemów. Jednak w sytuacji, gdy ktoś kogoś goni i osoba goniona nie chce zostać złapana, wówczas pozycja OBIEKTU przyjmuje formę *przed + N*.

W dwóch kolejnych zdaniach zaznaczone błędne realizacje pozycji OBIEKTU mogą wynikać z zastosowania kalki językowej z języka angielskiego, którym dzieci posługują się na co dzień.

W zdaniach 5–7 błędnie została zrealizowana pozycja NARZĘDZIA. Błędy w zdaniach nr 5 i 6 wynikały, jak sądzę, z kompilacji dwóch pozycji w jedną, np. realizacja *ze słomki* mogła wynikać z połączenia realizacji *ze szklanki* i *przez słomkę*, a *przez łódkę* – z połączenia *łódką przez rzekę/wodę*.

Natomiast zdanie nr 7 mogło być kompilacją pozycji [coś] i [z czegoś], w wyniku czego dziecko zastosowało skrót myślowy. Jest to moim zdaniem ciekawe zagadnienie, któremu warto się przyjrzeć podczas analizy materiału językowego.

W zdaniu nr 8 jedna z pozycji została zrealizowana przez nieprawidłowe użycie konstrukcji przyimkowej. Zgodnie z wypowiedzią dziecka, w danej sytuacji koń byłby współuczestnikiem wykonywanej czynności (czyli COAGENSEM). Na obrazku jednak została ukazana sytuacja, w której chłopiec skacze do wody, siedząc na koniu. Koń jest zatem NARZĘDZIEM, na którym wykonywana jest czynność.

W zdaniu nr 9 pozycją zrealizowaną nieprawidłowo jest znowu pozycja NARZĘDZIA. W języku polskim czasownik *odlatywać* wymaga użycia rzeczownika w narzędniku. Konstrukcja *odlatywać na + Ms.* byłaby dopuszczalna w przypadku, gdyby środkiem transportu była na przykład motolotnia.

Zdanie nr 10 zostało wypowiedziane podczas opisu ilustracji, na której dziewczynka czesała szczotką kota, a zaimek *ją* odnosił się do szczotki (czyli NARZĘDZIA). Zaimek powinien zatem wystąpić w narzędniku. Warto zaznaczyć, że w języku polskim dysponujemy wieloma formami fleksyjnymi zaimków, co sprawia trudność nawet rodzimym użytkownikom języka. Zrozumiałe są więc błędy w dystrybucji tych form w mowie dzieci, które na co dzień nie posługują się językiem polskim.

W ostatnim zdaniu na liście (nr 11) nieprawidłowość polegała na użyciu błędnej formy rzeczownika *kanapa* w pozycji LOKALIZATORA [gdzie]. W sytuacji statycznej (a taka była ukazana na ilustracji) powinna zostać użyta konstrukcja *na + Ms.* (*na kanapie*).

Podczas badania występowały również wypowiedzi, które mogą wskazywać na ubogi słownik czynny badanych dzieci. Na przykład w poniższych zdaniach widoczne jest poszukiwanie właściwego słowa lub jego prawidłowej formy:

1. *tak chodzi pod...*
2. *Maluje. (A tu co ona rysuje?) Ten hop coś takiego, żeby grać w tą grę.*

3. *Podpala zasłonkę... ememem... świeczkę.*
4. *On gra w **basketball**. (A po polsku?) **Krzyżówka**. **Nie, nie, jak to się nazywa, jeszcze raz. Koszykówka.***
5. ***Trzech chłopca... chłopc... trzy osoby** biegną chyba maraton. To jest meta...*
6. ***Koń, konia, jest konia** i idzie gdzieś indziej. (To człowiek skacze na koniu).*
7. *Siedzi na **krzesle, krzeście... krzeście.***

W momencie, gdy dzieci nie mogły znaleźć odpowiedniego słowa, zawieszały głos i nie kończyły wypowiedzi, starały się opisać, co mają na myśli, lub same się korygowały, gdy orientowały się, że wypowiedziane początkowo słowo nie jest tym, o którym myślały.

6. WNIOSKI Z BADANIA PILOTAŻOWEGO

Przeprowadzone i opisane przeze mnie badanie pozwoliło ukazać mocne i słabe strony przyjętej przeze mnie procedury badawczej. Do mocnych stron należy zaliczyć:

- możliwość sprawdzenia zarówno rozumienia czasowników, jak i posługiwania się nimi,
- możliwość zebrania materiału językowego na jeden skonkretyzowany temat, co ułatwia późniejszą analizę tego materiału oraz pozwala na porównanie ze sobą poszczególnych wyników,
- możliwość przeprowadzenia badania na odległość, dzięki czemu możliwe jest zbieranie osób do grupy badawczej z różnych stron kraju i świata¹³.

Jak w każdej procedurze badawczej, tak i w tej można znaleźć pewne słabe strony. Można do nich zaliczyć fakt, że dzieci często zniechęcają się do udziału w badaniu, ponieważ czują się oceniane, dlatego w momencie, gdy nie są w stanie sformułować wypowiedzi tak, jak by chciały, konstruują bardzo krótkie wypowiedzi lub nie konstruują ich wcale.

Badanie próbne dostarczyło również informacji, na co powinno się zwrócić uwagę przy analizie materiału, który zostanie pozyskany podczas badania docelowej grupy badawczej. Wypowiedzi dzieci powinny być analizowane na trzech płaszczyznach:

1. Centrum orzeczeniowe:
 - a) dobór czasowników i ich adekwatność do opisywanych ilustracji,
 - b) forma czasownika (osoba, liczba, aspekt),
 - c) rekcja czasowników.

¹³ Moją docelową grupą badawczą są dzieci ukraińsko- i polskojęzyczne mieszkające w Polsce, jednak procedura może być z powodzeniem stosowana do przeprowadzania badań z udziałem osób mieszkających w różnych krajach.

2. Pozycje składniowe konotowane przez orzeczenie:
 - a) dobór konstrukcji przyimkowej,
 - b) realizacja pozycji składniowych o określonej funkcji.
3. Zasób słownika czynnego dzieci:
 - a) poszukiwanie właściwego słowa lub jego formy¹⁴.

Biorąc pod uwagę, że już w tak skromnym materiale językowym można było zauważyć, na których etapach budowania struktur zdaniowych dzieci miały trudności, mam nadzieję, że opisane przeze mnie narzędzie dobrze sprawdzi się podczas badania większej grupy badawczej składającej się z dzieci wschodniostowiańskojęzycznych w wieku 6–9 lat. Dzięki takiemu badaniu możliwe będzie opisanie zjawisk zachodzących podczas tworzenia struktur zdaniowych oraz sformułowanie wniosków na temat poziomu kompetencji składniowej badanych dzieci.

Bibliografia

- Bloomfield, L. 1933. *Language*. London: George Allen&Unwin Ltd.
- Emiluta-Rozya, D. 2017. *Całościowe badanie logopedyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Grosjean, F. 2004. *Studying Bilingual: Methodological and Conceptual Issues*. W: *The Handbook of Bilingualism*, red. T.K. Bhatia, W.C. Ritchie, s. 32–63. Blackwell Publishing.
- Gruba, J. 2018. *Karty Oceny Logopedycznej Dziecka*. Gliwice: Komlogo.
- Haman, E., Łuniewska, M., Maryniak, A., Wodniecka, Z. 2018. *Specyficzne zaburzenie językowe (SLI) i dwujęzyczność: pozorne związki i realne konsekwencje*. W: *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, s. 150–173. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Haugen, E. 1953. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Kaczmarek, L. 1953. *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kaczorowska-Bray, K., Milewski, S., Michalik, M. 2021. Rozwój umiejętności składniowych u dzieci w wieku od 4 do 10 lat. *Logopedia* 48 (2), s. 133–149.
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz, I. 2000. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Łuczynski, E. 2004. *Kategoria przypadku w ontogenezie języka polskiego, czyli o wchodzeniu dziecka w rzeczywistość gramatyczną*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łuczynski E. 2015. *Badanie kompetencji gramatycznej osób z zaburzeniami mowy*. W: *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, s. 56–64. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

¹⁴ Reguły składniowe pozwalają na łączenie ze sobą leksemów pod kątem zgodności zarówno semantycznej, jak i fleksyjnej. Dlatego też takie wypowiedzi, jak: *Trzech chłopca... chłopc... trzy osoby biegną chyba maraton, Koń, konia, jest konia i idzie gdzieś indziej, Siedzi na krzesle, krześle... krześle* mogą wynikać nie tylko z niewystarczająco rozwiniętego słownika dziecka, lecz także z niedostatecznie rozwiniętej kompetencji składniowej i ograniczonego kontaktu z danym językiem.

- Mazurkiewicz-Sokołowska J. 2010. *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Michalik, M. 2011. *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Otwinowska, A., Banasik, A., Białecka-Pikul, M., Kiebzak-Mandera, D., Kuś, K., Mięgisz, A., Szewczyk, J., Cywińska, M., Kacprzak, A., Karwala, M., Kołak, J., Łuniewska, M., Mieszkowska, K., Wodniecka, Z., Haman, E. 2012. Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy. *Neofilolog* 39 (1), s.7–29.
- Przetacznik-Gierowska, M. 1963. *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Maryniak, A., Czaplewska, E., Krajewski, G., Banasik, N., Kochańska, M., Łuniewska, M., Morstin, M. 2015. *Test rozwoju językowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Kochańska, M., Łuniewska, M. 2015. *Standaryzowane Narzędzie do Oceny Wypowiedzi SNOW. Podręcznik, cz. 1: Opis i instrukcje*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Krajewski, G., Łuniewska, M., Haman, E., Bulkowski, K., Kochańska, M. 2015. *Inwentarze rozwoju mowy i komunikacji (IRMIK) słowa i gesty, słowa i zdania: podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyńska, M., Krajewski, G., Łuniewska, M., Haman, E., Bulkowski, K., Kochańska, M. 2015. *Krótki Inwentarz rozwoju mowy i komunikacji KIRMIK*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smoczyński, P. 1955. *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Święcicka, M. 2022. *Sprawność syntaktyczna dzieci w wieku przedszkolnym. Studium statystyczne*. W: *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. Rozwój sprawności językowych. Podstawowe problemy logopedyczne*, red. A. Domagała, U. Mirecka, s. 238–256. Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Wodniecka, Z., Mieszkowska, K., Durlik, J., Haman, E. 2018. *Kiedy 1+1 ≠ 2, czyli jak dwujęzyczni przyswajają i przetwarzają język(i)*. W: *Logopedia międzykulturowa*, red. E. Czaplewska, s. 92–131. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Zarębina, M. 1965. *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zgółkowa, H. 2013. *Słownik minimum języka polskiego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.

***Analysing the syntactic subsystem in bilingual and multilingual children.
The issue of research tool selection***

Summary

The paper describes the evaluation of the syntactic subsystem in bilingual and multilingual children. It provides a brief overview of tools designed to assess the syntactic competence in Polish-speaking children, and specifies the syntactic elements that that tools take into account. Subsequently, the author introduces a tool she has elaborated in order to study the syntactic subsystem development in bilingual and multilingual children aged 6-9. The criteria for selecting verbs for the procedure as well as the research method are discussed. Finally, the advantages and disadvantages of the designed procedure are presented, as well as the ways it could prove useful in studying selected phenomena of syntactic subsystem development in children.

Keywords: bilingualism – syntactic subsystem – speech development in children.

Trans. Marta Falkowska

Ewa Rodek

DOI: 10.33896/PorJ.2024.3.7

Instytut Języka Polskiego PAN

ewa.rodek@ijp.pan.pl

ORCID: 0000-0002-9967-0332

POLSKOJĘZyczne ZBIORY RĘKOPIŚMIENNE Z XVII I XVIII W. W ZAGRANICZNYCH BIBLIOTEKACH I ARCHIWACH. SPRAWOZDANIE Z KWERENDY

Rosnący dostęp do elektronicznych wersji manuskryptów w bibliotekach cyfrowych bardzo ułatwia prowadzenie badań. Trzeba pamiętać, że wiele rękopisów znajduje się również w ośrodkach zagranicznych, dla których polskie rękopisy niekoniecznie stanowią zbiory na tyle cenne, by poddawać je cyfryzacji. Polonika są przechowywane w różnego typu ośrodkach zagranicznych: bibliotekach, które dawniej znajdowały się na terenie Rzeczypospolitej, ośrodkach powstałych na emigracji, a także w instytucjach państw, które zagrabiły polskie dobra kulturowe w trakcie działań wojennych.

Podczas realizowania grantu finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki w projekcie Miniatura 7 pt. „Polonika rękopiśmienne z XVII i XVIII w. w zagranicznych zbiorach – kwerenda biblioteczna i archiwalna” (nr 2023/07/X/HS2/00007) przeprowadziłam kwerendy polskojęzycznych manuskryptów w Bibliotece Polskiej w Paryżu (czyli w ośrodku emigracyjnym), w Riksarkivet – szwedzkim archiwum narodowym, w którym są przechowywane m.in. dokumenty zgromadzone podczas wojny prowadzonej w latach 1655–1660, a także w dwóch księżnicach litewskich: Bibliotece Litewskiej Akademii Nauk im. Wróblewskich oraz Bibliotece Uniwersyteckiej w Wilnie, w których ulokowano znaczną część księgozbiorów prywatnych i zakonnych z terenu Wielkiego Księstwa Litewskiego. Poszukiwania te były prowadzone w celu zebrania jak najróżnorodniejszego materiału źródłowego do planowanego korpusu rękopisów polskich z XVII i XVIII w. Po zakończeniu prac nad Elektronicznym Korpusem Tekstów Polskich z XVII i XVIII w. (zwanym KorBą) i porównaniu jego indeksu wyrazów z indeksem kartoteki *Słownika języka polskiego XVII i 1. połowy XVIII w.* widać wyraźnie, że duża część leksyki wciąż nie została ujęta w KorBie, ponieważ notuje ona głównie druki. Trzeba pamiętać, że wieki XVII i XVIII były czasem szczególnego napięcia między tekstem rękopiśmiennym a drukowanym. Wiek XVII powszechnie jest nazywany wiekiem rękopisów, ale i następne stulecie sprzyjało ich powstawaniu: oprócz korespondencji, dokumentów wojskowych i prawnych, w tym sądowych, w rękopisach pozostała duża część literatury pięknej. Dlatego należy przypuszczać, że brakujące poświadczenia słów można by wydobyć, gdyby udało się utworzyć korpus manuskryptów, komplementarny względem KorBy, lecz zbudowany na zasadach dostosowanych do specyfiki rękopisów.

Efektom kwerendy polskojęzycznych manuskryptów przechowywanych w Bibliotece Polskiej w Paryżu (BP) mógłby być samodzielny korpus tekstów, dość dobrze zrównoważony i reprezentatywny dla epoki. Placówka ta jest uznawana za jeden z ważniejszych ośrodków kultury polskiej na emigracji. Obecnie jest prowadzona przez Towarzystwo Historyczno-Literackie w Paryżu, a także na nowo przez Polską Akademię Umiejętności.

Wśród zbiorów specjalnych znajduje się 5 tys. rękopisów. W głównej mierze są to dokumenty z XIX i XX w., ale można w BP znaleźć także bezcenne oryginały rękopisów z XV–XVIII w. Owe najstarsze materiały zostały skatalogowane według porządku tematycznego. BP nie oferuje usług reprograficznych, ale za niewielką opłatą zezwala na samodzielne fotografowanie dokumentów. Teksty można wyszukiwać w *Katalogu rękopisów Biblioteki Polskiej w Paryżu* autorstwa Czesława Chowańca (1939). Tom pierwszy obejmuje najstarsze zbiory z sygnaturami od 1 do 431, datowane na XV–XIX w. Trzeba jednak wiedzieć, że wiele pozycji zostało wypożyczonych i nie wróciło do biblioteki po 1939 r.

Materiał rękopiśmienny wyekscerpowany podczas kwerendy jest bardzo różnorodny, pod względem tak gatunkowym i tematycznym, jak czasu powstania i pochodzenia geograficznego. Zbiór ten zawiera listy prywatne i oficjalne, dokumenty państwowe (rozkazy wojskowe, obwieszczenia, akty prawne, tj. uniwersały, traktaty, przywileje, memoriały), teksty o funkcji perswazyjnej (odezwy, mowy sejmowe i okolicznościowe), dokumenty prawne (ugody prawne, pozwy sądowe), literaturę faktograficzną, inwentarze, wiadomości prasowe. Wśród pozyskanych materiałów najmniej było tekstów literackich: zaledwie kilka niekopionych wierszy okolicznościowych. Zbiory BP pochodzą w przeważającej części z prywatnych kolekcji, przez co wiele pozycji, szczególnie tych należących do literatury pięknej i pism politycznych czy dotyczących spraw społecznych, to kopie, których do korpusu tekstów nie należy włączać.

Największy zbiór stanowią fragmenty bardzo heterogenicznej korespondencji. Autorami listów są zarówno znane, wpływowe i dobrze wykształcone osoby, jak i te nieznanie historii, bez wysokich stanowisk i godności, posługujące się potoczną odmianą polszczyzny. Wśród nadawców znaleźli się nie tylko mężczyźni, lecz także kobiety.

Niezwykle cenne i pożądane w korpusach tekstów są autografy pamiętników. Są to dłuższe formy dokumentalne, w minimalnym stopniu skonwencjonalizowane, a co za tym idzie: zawierające oryginalne słownictwo o bardzo różnorodnej tematyce, zarówno codzienne, jak i abstrakcyjne, filozoficzne, psychologiczne. Zdarzają się opisy geograficzne z licznych podróży, rozważania ekonomiczne i polityczne, relacje ze spotkań biznesowych czy towarzyskich. W BP przechowywana jest literatura memuarystyczna z XVIII w., m.in. fragment diariusza Hieronima Floriana Radziwiłła z 1748 r.¹ – człowieka o nietypowych zainteresowaniach, który w tym czasie był podczaszym wielkim litewskim, a wkrótce miał objąć urząd chorążego Wielkiego Księstwa Litewskiego. Ponadto można tu znaleźć dziennik z lat 1752 i 1754 pisany przez Michała Ksawerego Sapiechę, młodego szlachcica, który dopiero wprawia się do relacjonowania codzienności, i wieloletnie zapiski Teofili z Jabłonowskich Sapieżyny,

¹ Rozproszone fragmenty dziennika połączono w: Radziwiłł 1998.

zwanej niezłomną Sarmatką, które pozwalają spojrzeć na oświeceniowy świat oczyma dojrzałej kobiety. Owe egodokumenty były już opracowywane przez historyków (Kulesza-Woroniecka 2007; Żeromska-Ciesielska 2017), lecz nadal stanowią ważny materiał do badań dla językoznawców.

W sztokholmskim oddziale Archiwum Narodowego Szwecji – Riksarkivet (R) przechowywane są ogromne zbiory dokumentów zrabowanych podczas potopu szwedzkiego. Są to dokumenty pochodzące z polskich dworów, bibliotek zakonnych i prywatnych archiwów, które miały służyć jako materiał wywiadowczy (rachunki, księgi majątkowe, księgi praw), a także polonika powstałe podczas wojny polsko-szwedzkiej i jej dotyczące, a więc obszerna korespondencja polskich i szwedzkich posłów (również szwedzkich szpiegów), relacje i raporty z działań wojennych. Obiekty zostały skatalogowane tematycznie, większość poloników znajduje się w ogólnym dziale *Extranea. IX Polen (Zbiory obce. IX Polska)*, niestety bez dokładnego opisu zawartości poszczególnych teczek.

Wśród poloników przechowywanych w R przeważają pisma prawne i polityczne, takie jak diariusze i konstytucje sejmowe, formularze kancelarii dworskich, metryki koronne. Tego typu dokumenty zawierają podniosłe słownictwo o tematyce prawnej, wojskowej i politycznej. Wiele tekstów to protokoły wizytacji, inwentarze i sumariusze wydatków, ciekawe pod względem językowym, ponieważ nazywa się w nich rzeczy, o których rzadko pisano w drukach. Są także teksty perswazyjne, głównie pisma polityczne (np. *Dyskurs słusznej wojny z Moskwą*), ale też społeczne (np. *Obrona [...] sławnej i zacnej Akademii Krakowskiej*). Część dokumentów to wiadomości prasowe i relacje z wydarzeń, np. z podpisywania traktatów, przebiegu sejmów. Dokładny opis kolekcji można znaleźć w artykule A. Mączaka (1955), a katalog przeszukiwać pod adresem: sok.riksarkivet.se.

Początki Biblioteki Uniwersyteckiej w Wilnie (BUWil) sięgają 1570 r., kiedy powstała ona jako biblioteka kolegium jezuickiego. Jej znaczenie i wielkość księgozbioru rosły wraz z rozwojem szkoły aż do powstania listopadowego. W 1832 r. księżnica ta została zamknięta, a obiekty rozdysponowano między różne rosyjskie biblioteki. W latach 60. XIX w. reaktywowano ją jako Wileńską Bibliotekę Publiczną, ale dopiero w połowie lat 20. XX w. podjęto działania służące przywróceniu jej dawnej świetności.

Katalog biblioteki (virtualbiblioteka.vu.lt) najwygodniej przeszukiwać według nazw działów. Polskojęzyczne zbiory znajdują się głównie w pierwszych 30 zespołach (od F1 do F30). Poszczególne dokumenty są szczegółowo opisane, co znacznie ułatwia kwerendę. BUWil przechowuje m.in. kolekcje pism Joachima Lelewela, Jana Śniadeckiego, Marcina Poczobuta, Towarzystwa Filomatów i wiele innych. Wiele rękopisów jest dostępnych online, jednak te najciekawsze pod kątem gromadzenia materiału językowego do korpusu tekstów, czyli F3 – *Traktaty i prace naukowe* oraz F5 – *Zbiory różne*, niestety nie są. Wśród źródeł pozyskanych podczas kwerendy znalazły się głównie dzieła literatury pięknej, pisma polityczne i perswazyjne (np. zbiory kazań i mów sejmowych i okolicznościowych, zbiory ćwiczeń poetyckich z kolegium pijarskiego w Lubieszowie), a także literatura faktograficzna (*Dziennik podróży króla Stanisława Augusta* oraz podobny dokument Teofili Konstancji z Radziwiłłów). Ciekawym zbiorem jest też kolekcja egzaminów dla konwertytów na katolicyzm oraz teczka pt. *Zalecenia i różne rewizje z r. 1798*, zawierająca prośby, żądania, instrukcje i inne pisma przesyłane do magistratu wileńskiego.

Ostatnia kwerenda została przeprowadzona w Bibliotece Litewskiej Akademii Nauk im. Wróblewskich (BLAN). Choć ośrodek ten powstał na początku XX w., to jego zbiory poloników są równie bogate i cenne jak księgozbiór BUWil. BLAN udostępnia dokumenty m.in. z archiwów miejskich ze Żmudzi i Kowieńszczyzny i z Biblioteki Uniwersytetu w Kownie, a także pisma rodzin Narbuttów, Piłsudskich, Tyszkiewiczów, Sapiehów i wiele innych. Pod kątem gromadzenia źródeł do korpusu interesujące były zwłaszcza umowy cywilne i testamenty pisane przez ludzi o różnym poziomie wykształcenia i kompetencji językowej oraz protokoły z wizytacji parafii przez zwierzchników kościelnych zawierające opisy i inwentarze dóbr parafialnych.

Warto zaznaczyć, że wiele polskojęzycznych rękopisów zostało zdigitalizowanych i można je obejrzeć po zalogowaniu się na konto użytkownika (aleph.library.lt) – ale też biblioteka ta była jedyną placówką, w której nie można samodzielnie robić kopii cyfrowych. Uzyskanie materiałów opatrzonych pozwoleniem na późniejszą publikację wymaga podpisania umowy i wniesienia wysokiej opłaty za usługi reprograficzne.

Podczas gromadzenia materiału źródłowego do badania historii polszczyzny warto pamiętać o bogatych zbiorach poloników przechowywanych w opisanych ośrodkach zagranicznych. W istotny sposób uzupełniają one zasoby dostępne w polskich bibliotekach, a przy tym stanowią zwarte kolekcje tematyczne.

Bibliografia

- Radziwiłł, H.F. 1998. *Diariusze i pisma różne (1747–1756)*, oprac. i wstęp M. Brzezina. Warszawa: Energeia.
- Chowaniec, C. 1939. *Katalog rękopisów Biblioteki Polskiej w Paryżu*, t. 1. Kraków: Biblioteka Polska w Paryżu. Online: www.bibliotekacyfrowa.eu/dlibra/show-content/publication/47460/edition/41677 [dostęp: 15.03.2024].
- Kojćcowa, M. 1993. *Przewodnik po zbiorach rękopisów w Wilnie*. Kraków: Universitas.
- Kulesza-Woroniecka, I. 2007. *Dziennik Teofili Sapieżyny jako świadectwo epoki*. W: *Sapiehowie epoki Kodnia i Krasiczyna*, red. K. Stępnik, s. 487–494. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Mączak, A. 1955. Wyniki poszukiwań źródłowych dotyczących wojny polsko-szwedzkiej 1655–1660, dokonanych w Szwecji w r. 1955. *Przegląd Historyczny* 47 (1), s. 126–142.
- Żeromska-Ciesielska, M. 2017. *Dwa pamiętniki sapieżyńskie z XVIII w. – Diarium vitae... Józefa Stanisława Sapiehy i Dziennik Michała Ksawerego Sapiehy*. W: *Stan badań nad wielokulturowym dziedzictwem dawnej Rzeczypospolitej*, t. 10, red. W. Walczak, K. Łopatecki, s. 351–373. Białystok: Instytut Badań nad Dziedzictwem Kulturowym Europy.

***Polish-language manuscript collections from the 17th and 18th centuries
in libraries and archives abroad: A report from a library search***

Summary

The paper presents the results of a query concerning Polish-language manuscripts from the 17th and 18th centuries in four centres outside of Poland, i.e. the Polish Library in Paris, Riksarkivet in Stockholm, the Vilnius University Library, and the Library of the Lithuanian Academy of Sciences. The documents collected during the search differ with respect to their genre, as well as time and place of origin, making them a valuable addition to the planned electronic corpus of manuscripts from that period. The article discusses the types of texts in each of the collections and provides search guidelines aimed at helping the reader design their own research and collect data.

Keywords: library search – Polish-related materials – manuscript – Baroque – The Enlightenment.

Trans. Marta Falkowska

CO ZROBIĆ Z DOKTORKĄ HABILITOWANĄ?

W 2021 r. („Poradnik Językowy”, z. 5, s. 111–113) opublikowałem *Słowa i słówka* pt. *Raz jeszcze o feminitywach i feminizmie – uwagi spokojne* w związku z narastającą wówczas modą na feminitywy i dyskusją na ten temat. Powołując się na *Stanowisko Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów (25 XI 2019 r.)*, zakończyłem ten tekst następująco:

Idąc zatem za wskazaniami Rady Języka Polskiego, należy zalecić w kwestii używania feminitywów umiar i stosowanie zasady złotego środka. Należą one bowiem do tych form językowych, które mogą wzbogacić nasze wypowiedzi o ekspresywne środki wyrazu, ale mogą również prowadzić do ich manieryczności, szablonowości i sztampowości (s. 113).

Minęły trzy lata i otrzymałem od zaprzyjaźnionego Wydawnictwa prośbę o radę, co czynić w sytuacji, gdy ma ono opracować i wydrukować wielce honorowy dyplom dla pani doktor habilitowanej, która jest zagorzałą feministką i życzy sobie, by ją tytułować *doktorką*, a nie *doktorem*. Zacząłem się zastanawiać nad formułą tytułatury i – istotnie – wydało mi się, że sformułowanie: *W dowód uznania i szacunku doktorce habilitowanej XYZ* jest nadto frywolne, czy też – mówiąc inaczej – niedopasowane stylistycznie do tego aktu honoryfikacyjnego. Zaproponowałem rozwiązanie klasyczne: *W dowód uznania i szacunku Pani doktor habilitowanej XYZ* i – prawdę mówiąc – nie wiem, czym się to skończyło. Sytuacja ta jednak stanowi asumpt do zastanowienia się, czy aby nie wylewamy dziecka z kąpielą, starając się za wszelką cenę używać feminitywów nawet wtedy, gdy przeczy to zdrowemu rozsądkowi i dobremu smakowi.

Przyjrzyjmy się kilku przykładom wypowiedzi:

Wszystkie *Polki* i wszyscy *Polacy* powinni uczestniczyć w najbliższych wyborach.

Prawdę mówiąc, nie wiem, jak mam mówić: *gość*, *gościa*, *gościna*, *gościni*, a może *gościnka*?

Nie wiem, dlaczego *posłanka* (chyba od *posłać*, bo nie od *poseł*) jest lepsza od *posełki*, *poślini*, *poślicy* czy *posełkini*?

Naszym celem jest umożliwienie *warszawiankom* i *warszawianom* szybszego i wygodniejszego dojazdu na Wilanów.

Są to wypowiedzi autentyczne, w których niejako zakodowane są problemy natury normatywnej związane z używaniem (nadużywaniem) feminatywów. Ich ocena z punktu widzenia kryteriów poprawności językowej może być różna. W dalszych rozważaniach uwzględniłam następujące kryteria poprawności językowej: wystarczalności, systemowe, ekonomiczności, uzualne, autorytetu kulturowego, narodowe, estetyczne (por. Markowski red. nauk. 2012).

Z punktu widzenia kryterium wystarczalności środków językowych feminatywy w wielu kontekstach są *de facto* redundantne, ponieważ tzw. formy generyczne typu *Polacy, goście, posłowie, warszawianie* są ogólnorodzajowe i we właściwy sposób oddają określone treści. Co prawda utrwalone są formy *poseł i posłanka, warszawianin i warszawianka* (podobnie jak *nauczyciel i nauczycielka*), ale nie ma już symetriizmu form typu *warszawiak i warszawiaczka* i wielu innych. Można zatem założyć, że to nie potrzeba nazwania nowych desygnatów powołuje kolejne feminatywy, lecz bądź zwyczaj językowy, bądź czynniki pozajęzykowe takie jak moda lub tradycja. Bez wątplenia sprzyja temu kryterium systemowe, ponieważ środki słowotwórcze i fleksyjne typowe dla systemu polszczyzny pozwalają na seryjne tworzenie nazw żeńskich będących odpowiednikami nazw męskich i procesy te trwają w sposób ciągły od początku rozwoju języka polskiego.

Tej seryjności przeciwstawia się jednak kryterium ekonomiczności środków językowych, ponieważ nowo tworzone feminatywy ani nie zaoszczędzają czasu i wysiłku artykulacyjnego, ani też nie służą uprecyzjowaniu wypowiedzi. Wręcz przeciwnie, niejednokrotnie przysparzają kłopotów z ich wyborem (*doktor – doktora, doktorka; gość – gościa, gościcka, gościni, gościenia; lokaj – lokaja, lokajka, lokajczyni*). Trzeba jednak podkreślić, że w wielu wypadkach są one ustabilizowane w zasobie leksykalnym i również w wielu wypadkach – funkcjonalnie uzasadnione. Potwierdza to w pełni kryterium uzualne, czyli kryterium zwyczajowego, który – jak już zaznaczono – jest jednym z głównych czynników wprowadzających feminatywy do obiegu językowego. W tym miejscu powstaje pytanie, jaka jest ranga tego kryterium, ponieważ znaczna część językoznawców zajmujących się językoznawstwem normatywnym uznaje je za najważniejsze (prymarne, główne). Taka postawa (uzualistyczna) otwiera szeroko wrota zasobu leksykalnego przed feminatywami, postawa odmienna – normatywistyczna (którą reprezentuję) – akceptuje tylko te feminatywy, które są funkcjonalnie uzasadnione. Do podobnie pozytywnej – jak kryterium uzualne – oceny feminatywów skłania kryterium narodowe, ponieważ przynajmniej w części pozwalają one na polonizację nazw pochodzenia obcego, a ponadto są zgodne z podsystemem słowotwórczym i fleksyjnym polszczyzny.

Bliskie postawie normatywistycznej jest kryterium autorytetu kulturowego, rozumiane jako hołdowanie wzorcom mowy tzw. starej inteligencji. W tym wypadku bez wątplenia prymat zostaje przyznany formom typu *pani doktor, dyrektor, minister*, oczywiście z poszanowaniem ustabilizowanych feminatywów typu *dobrodziejka, nauczycielka, pielęgniarka, pilotka, polonistka* itp. Podobne chyba znaczenie ma kryterium estetyczne, według którego wyrażenie *doktorka habilitowana* nie jest właściwie zharmonizowane stylistycznie, podobnie jak budzące brzmieniowe zastrzeżenia formy typu *chirurgka, architektka, gościcka* lub mianieryczne asocjacyjnie *gościni czy poślini*.

Widzimy zatem, że z punktu widzenia kryteriów poprawności językowej jednoznaczne argumenty za szerokim stosowaniem feminatywów znajdujemy przede wszystkim w kryterium uzualnym, systemowym i narodowym, natomiast sprzeciwiają się im lub aprobują je, ale w ograniczonym do funkcjonalności zakresie, kryteria wystarczalności i ekonomiczności środków językowych, kryterium autorytetu kulturowego i – częściowo – kryterium estetyczne. Jest to – rzecz jasna – ocena ogólna, niejako z lotu ptaka, która pozwala na krytyczny ogląd współczesnej mody językowej na feminatywy. Piszę świadomie *mody*, ponieważ funkcjonalne uzasadnienie używania feminatywów jest tylko częściowe, co – mam nadzieję – udało mi się udowodnić. Pozostaje zatem w dalszym ciągu apelować o umiar i złoty środek w tworzeniu i stosowaniu feminatywów, szczególnie w tekstach o stylistyce oficjalnej, by nazw urzędów i urzędników państwowych nie sprowadzać do postaci groteskowej czy wręcz śmiesznej (por. *ministerka*, *poślini*, *sekretarka/podsekretarka stanu*). Mody mają to do siebie, że przemijają, i dobrze jest, jeśli nie pozostają po nich dłużej niedobre obyczaje – w tym językowe. Pozwalam sobie w tym miejscu przytoczyć tak długo wyśmiewane *wy*, *towarzyszu*, *wicie*, *rozumiecie*. Czy tak samo będzie z *ministrą* i *gościnią*? Zobaczymy.

S.D.

Bibliografia

- Buttler, D. 1986. Norma realna a kodyfikacja (na przykładzie rozstrzygnięć *Słownika poprawnej polszczyzny PWN*). *Poradnik Językowy* 9–10, s. 607–611.
- Doroszewski, W. 1950. *Kryteria poprawności językowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Dubisz, S. red. nauk. 2003. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1–4 (1–6). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurkowska, H. 1971. *Kryteria oceny innowacji językowych*. W: *Kultura języka polskiego*, t. 1: *Zagadnienia poprawności gramatycznej*, D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, s. 22–45. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. red. 1999. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski, A. red. nauk. 2012. *Nowe spojrzenie na kryteria poprawności językowej*. Warszawa: Wydział Polonistyki UW.
- S.D. 2021. Raz jeszcze o *feminatywach* i *feminizmie* – uwagi spokojne. *Poradnik Językowy* 5, s. 111–113.

INFORMACJE DLA AUTORÓW „PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

W czasopiśmie „Poradnik Językowy” publikowane są prace z zakresu językoznawstwa polonistycznego, sławistycznego oraz ogólnego, a także glottodydaktyki i logopedii.

Do publikacji (po postępowaniu kwalifikacyjnym) przyjmujemy następujące rodzaje tekstów: artykuły naukowe i przeglądowe, recenzje i omówienia prac naukowych, sprawozdania z konferencji naukowych i sympozjów oraz informacje o działalności Towarzystwa Kultury Języka, a także teksty okolicznościowe (jubileuszowe, nekrologi i wspomnienia).

Uprzejmie prosimy Autorów o przestrzeganie następujących zasad redakcyjnych:

- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 22 stron znormalizowanego maszynopisu (ok. 40 000 znaków ze spacjami), objętość pozostałych tekstów zaś – stron 7 (ok. 12 000 znaków ze spacjami).
- Prosimy o dołączenie do tekstu artykułu krótkiego (10 wersów) streszczenia i słów kluczowych w języku polskim i angielskim. Streszczenie powinno zawierać: 1) uzasadnienie podjętych badań; 2) prezentację uzyskanych wyników; 3) omówienie zastosowanej metody badawczej.
- W cudzysłowie podajemy tytuły czasopism oraz cytaty – jeżeli nie są wyodrębnione w inny sposób (np. inną wielkością pisma).
- Kursywą wyodrębniamy wszystkie omawiane wyrazy, zwroty i zdania, ponadto tytuły książek i części prac, tzn. rozdziałów i artykułów, oraz zwroty obcojęzyczne wplecione w tekst polski.
- Podkreślenia tekstowe oznaczamy spacją (druk rozstrzelony).
- Znaczenie wyrazów podajemy w łapkach ‘ ‘.
- Redakcja przyjmuje teksty przez platformę czasopism Wydziału Polonistyki UW (<https://www.journals.polon.uw.edu.pl/index.php/pj/>). Aby przesłać tekst, należy się zalogować; przed pierwszym logowaniem konieczna jest rejestracja. Materiały do czasopisma można składać przez cały rok.
- Prosimy autorów o przesyłanie tekstów w dwóch wersjach: pełnej i zanonimizowanej (z pominięciem informacji pozwalających na ustalenie autorstwa).
- Autorów przysyłających swoje prace po raz pierwszy prosimy o podanie imienia, nazwiska, tytułu naukowego lub zawodowego, numeru ORCID, nazwy ośrodka naukowego (przy którym chcą afiliować tekst artykułu), adresu prywatnego, adresu e-mail i numeru telefonu. Pliki prosimy przysyłać w formacie edytora MS Word (*.doc, *.rtf).
- Autorzy są zobowiązani do złożenia oświadczenia o oryginalności autorskiej tekstów.
- W wypadku wątpliwości prosimy kontaktować się z redakcją za pośrednictwem poczty elektronicznej: poradnikjezykowy@uw.edu.pl.

Cena zł 20,00
w tym VAT 8%

INFORMACJA O PRENUMERACIE

„PORADNIKA JĘZYKOWEGO”

Ceny „Poradnika Językowego” w roku 2024:
prenumerata roczna (10 numerów) – 200,00 zł,
opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze pisma można składać bezpośrednio na stronie wydawnictwa: www.elipsa.pl lub kierować na adres e-mail: sklep@elipsa.pl

Prenumerata krajowa i zagraniczna

Zamówienia na prenumeratę przyjmują:

KOLPORTER SA, www.kolporter.com.pl, e-mail: prenumerata.warszawa@kolporter.com.pl
tel. 22 355-04-71 do 75

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

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

Foreign Trade Enterprise ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa
www.arspolona.com.pl, e-mail: arspolona@arspolona.com.pl