

Nicole Dołowy-Rybińska<sup>1</sup>  
(Warszawa)

## **Interkomprehensja języków słowiańskich jako czynnik motywujący do uczenia się języka górnołużyckiego dla uczniów Gimnazjum Górnołużyckiego pochodzących z niemieckojęzycznych rodzin<sup>2</sup>**

Słowa kluczowe: wzajemne podobieństwo języków, interkomprehensja języków słowiańskich, górnołużycki, edukacja, uczący się języka łużyckiego  
Keywords: language intelligibility, intercomprehension of Slavic languages, Upper Sorbian, education, Sorbian language learners

W ramach badań terenowych w lutym 2018 roku uczestniczyliśmy wraz z Cordulą Ratajczak w obozie chóru *1. Serbska Kulturna Brigada* Gimnazjum Górnołużyckiego w Budziszynie. To kilkudniowe zgromadzenie, w czasie którego młodzi chórzyci i chórzystki mieli ćwiczyć program, a także integrować się ze sobą, odbyło się w czeskiej miejscowości Hejnice. Wybór miejsca nie był podyktowany względami ekonomicznymi, ale miał podłoże ideologiczno-językowe. Jak powiedzieli organizatorzy, obóz zorganizowany w Czechach, a więc na słowiańskojęzycznym terenie, daje uczestnikom i uczestniczkom możliwość „zanurzenia się” w języku słowiańskim, a więc zmniejsza presję, żeby mówić po niemiecku. Młodzi ludzie zostali zakwaterowani w pokojach przy klasztorze w Hejnicach. Na pierwszej próbie pojawił się dyrektor obiektu, by przywitać gości. Zanim wygłosił swoją mowę, zapytał słuchających, czy znają czeski i czy wolą, żeby mówił do nich po czesku czy po niemiecku. Tylko kilka z kilkudziesięciu osób potwierdziło, że czeski zna, jednak wszyscy na pytanie o język przemówienia

---

<sup>1</sup> ORCID 0000-0001-7256-8226

<sup>2</sup> Artykuł powstał w ramach grantu „Kontakt języków i konflikt kultur. Zdobywanie kompetencji językowych i tworzenie się tożsamości kulturowej na przykładzie uczniów Łużyckiego Gimnazjum w Budziszynie (Łużyce Górne)”, finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki na podstawie umowy UMO-2016/21/B/HS2/00001.

zgodnie odpowiedzieli: „auf Deutsch”. Dyrektor wygłosił więc swoją mowę dotyczącą klasztoru, jego historii i roli, jaką odgrywał na tym obszarze, a także powitał gości po niemiecku. Ta sytuacja w kontekście badań praktyk językowych uczniów Gimnazjum Górnołużyckiego, a zwłaszcza łużycko-słowiańskich kontaktów językowych wydaje się znacząca.

W artykule zatytułowanym *The mutual intelligibility of Slavic languages as a source of support for the revival of the Sorbian language* (Wzajemne podobieństwo języków słowiańskich jako wsparcie dla rewitalizacji języka łużyckiego), Marián Sloboda i Katja Brankačec (2014) dyskutują, czy i na ile uczniowie Gimnazjum Górnołużyckiego – zarówno ci z łużyckojęzycznych domów (klasy A), jak i uczący się łużyckiego (klasy B) – rozumieją inne języki słowiańskie. Stawiają również pytanie, czy rozumienie innych języków słowiańskich dzięki znajomości łużyckiego może stanowić motywację do uczenia się języka mniejszościowego dla młodych ludzi, także z niełużyckojęzycznych rodzin. Badacze starają się odpowiedzieć na nie przy użyciu metod ilościowych: testów interkomprensji języków słowiańskich. Rzeczywiście, wyniki tych badań, choć przeprowadzonych na niewielkiej próbie uczniów, pokazują wyraźnie, że uczący się języka łużyckiego mają wyższy stopień rozumienia języków czeskiego i słowackiego, w znacznie mniejszej mierze – polskiego (Sloboda, Brankačec 2014). Testy interkomprensji języków nie mówią jednak, czy i w jakim stopniu uczniowie z gimnazjum w Budziszynie byli wystawieni na kontakt z innymi językami słowiańskimi. Pytanie o motywację dla uczniów do uczenia się języka mniejszościowego pozostało więc otwarte.

Kwestia motywacji do uczenia się języka górnołużyckiego przez uczniów pochodzących z niemieckojęzycznych rodzin pojawiała się często podczas badań, które prowadziłyśmy z dr Cordulą Ratajczak w Gimnazjum Górnołużyckim w Budziszynie w latach 2017–2019. Nasze badania miały przede wszystkim charakter jakościowy, choć równolegle do badań etnograficznych wśród uczniów przeprowadzona została ankieta socjolingwistyczna. W ramach projektu badawczego dotyczącego kontaktu języków i konfliktu kultur w górnołużyckiej szkole średniej przeprowadziłyśmy m.in. dziewiętnaście pogłębionych wywiadów z uczniami wszystkich trzech grup 11 klasy, w tym z osobami łużyckojęzycznymi z domu, tymi, którzy łużyckiego uczyli się od przedszkola i dobrze opanowali ten język oraz tymi, którzy uczą się łużyckiego jako języka drugiego w gimnazjum. Dodatkowo przeprowadziłyśmy trzy fokusowe grupy dyskusyjne z uczniami 10 i 11 rocznika. Choć interkomprensja języków słowiańskich nie była przedmiotem naszych rozmów, a sam temat pojawiał się sporadycznie, zdarzało się to przede wszystkim w kontekście motywacji do uczenia się

języka górnołużyckiego przez uczniów, którzy nie pochodzili z łużyckojęzycznych domów. Tych kilka wypowiedzi, które nawiązywały do wzajemnego podobieństwa języków słowiańskich jako czynnika motywującego uczniów do nauki górnołużyckiego bądź dającego im możliwość wykorzystania w praktyce nabytych w szkole umiejętności językowych, było dla nas bardzo ważnych i stało się punktem wyjścia pogłębionej refleksji nad tym, czy interkomprehensja języków słowiańskich jest przez górnołużyckie szkoły wykorzystywana w inny niż dyskursywny sposób. Przedstawione w tym artykule przemyślenia stanowią jedynie wstęp do dalszych prac badawczych nad interkomprehensją jako czynnikiem motywującym do uczenia się języka mniejszościowego.

Wróćmy jeszcze pod koniec tego wprowadzenia do opisanego wyżej obozu chóru szkolnego w Czechach. W *Brygadzie* śpiewają prawie wyłącznie osoby z łużyckojęzycznych domów, tzw. *native speakerzy* (zob. też Dołowy-Rybińska, Ratajczak 2019a). Jak się okazało, nawet oni uznali słuchanie przemowy w języku czeskim, najbliższym górnołużyckiemu, za (zbyt) trudne wyzwanie. Jednocześnie jednak w sytuacjach nieformalnych, np. w rozmowach ze sprzedawczyniami w sklepie, mówili po górnołużycku (lub stosując mieszkankę łużyckiego i czeskiego) i byli rozumiani. Jednak dla osób, które górnołużyckiego się uczą, a więc tych, które są w najlepszym wypadku nowomówcami (*new speakers*) górnołużyckiego, a w większości nie są w stanie w tym języku opowiedzieć swobodnie prostej historii<sup>3</sup>, rozumienie innych słowiańskich języków jest nie lada wyzwaniem. Znaczną różnicę między stopniem rozumienia języków słowiańskich przez *native speakerów* i uczących się łużyckiego zauważają także Marián Sloboda i Katja Brankačkec (2014). W tym artykule, na podstawie analizy wypowiedzi uczniów, którzy łużyckiego się uczą, zastanowię się, czy i w jakiej mierze wzajemne podobieństwo języków słowiańskich może stanowić motywację do uczenia się języka mniejszościowego. Analiza oparta będzie przede wszystkim na kategorii użyteczności języka górnołużyckiego jako czynnika motywującego do uczenia się tego języka przez uczniów, którzy nie są częścią górnołużyckiej wspólnoty językowej.

---

<sup>3</sup> Jednym z aspektów prowadzonych badań był test językowy przeprowadzony z nienatywnymi użytkownikami górnołużyckiego. Wyniki testu potwierdziły, że osoby uczące się w grupie 2 (które uczyły się łużyckiego i częściowo po łużycku od przedszkola, w systemie Witaj) są w stanie opowiedzieć w tym języku prostą historię, choć w wielu przypadkach ich słownictwo jest bardzo ograniczone. Tymczasem dla osób chodzących do 3 grupy (które miały jedynie lekcje łużyckiego w szkole podstawowej, a i w gimnazjum mają ograniczoną liczbę zajęć prowadzonych dwujęzycznie) formułowanie łużyckojęzycznych zdań było trudnym wyzwaniem.

### **Wzajemne podobieństwo i interkomprensja języków jako motywacja do uczenia się języka mniejszościowego**

Interkomprensja języków odnosi się do „formy komunikacji, w której każda osoba używa swojego języka i rozumie wypowiedzi pozostałych osób” (Doyé 2004: 60) bez celowej nauki lub dodatkowego wysiłku (European Commission 2012: 1). Może ona obejmować poziom performatywny i poziom kompetencji. Osoba stosująca interkomprensję języków może być w stanie czytać / rozumieć języki, których się nie uczyła, lub poruszać się między językami, posługiwać się transjęzykiem [*translanguaging*] (García, Wei 2014), a więc mając podstawy różnych języków, mieszać je tak, aby komunikacja była skuteczna. Interkomprensja może dotyczyć wszystkich języków używanych w określonym obszarze bądź danym kontekście ze względu na ich podobieństwo (np. przynależność do jednej rodziny języków), może też odnosić się do wcześniejszej, wyuczonej znajomości języków używanych podczas rozmowy (Melo-Pfeifer 2015: 100; zob. także Meissner i in. 2011). Interkomprensja pozwala rozumieć, komunikować się i nie czuć się (zupełnie) zagubionym w obcym języku, w sytuacji, gdy samego tego języka się nie zna.

Interkomprensja języków wskazuje na stopień, w jakim użytkownik jednej odmiany językowej rozumie inną, blisko z nią spokrewnioną odmianę. W ciągu ostatniego dziesięciolecia opracowano wiele metod pomiaru interkomprensji języków (zob. Gooskens 2013). Interkomprensja między użytkownikami różnych języków rośnie wraz z poziomem wzajemnego podobieństwa tych języków – malejącym dystansem pomiędzy nimi (por. odległość Levenshteina). Istnieje jednak wiele czynników, które odgrywają istotną rolę w procesie interkomprensji i powodują, że poziom wzajemnego rozumienia języków różni się z osoby na osobę. Poza czynnikami wewnątrzjęzykowymi, a więc dystansem językowym do języka słuchacza (stopniem wzajemnego podobieństwa), ważne są również czynniki pozajęzykowe – postawy wobec języka i stopień kontaktu z danym językiem (Gooskens 2007: 446). Interkomprensja dotyczy zatem „relacji społecznych, ponieważ to ludzie, a nie odmiany językowe, rozumieją się lub nie rozumieją” (Romaine 1994: 14). Niemniej jednak związek między czynnikami pozajęzykowymi a interkomprensją nadal pozostaje otwartym polem badań (Goosekens 2006).

Badania dotyczące języków mniejszościowych wskazują, że stosunek ludzi do tych języków zależy zarówno od statusu języków, jak i istniejących ideologii językowych (rozumianych jako przekonania dotyczące natury języka, jego użyteczności itp.) (Schieffelin, Woolard, Kroskrity 1998) i są konsekwencją relacji władzy (Bourdieu 1991) zachodzącej w określonym

społeczeństwie i na określonym terytorium. Przekonania dotyczące języków są głęboko zakodowane w zbiorowej (pod)świadomości i utrwalają nierówności społeczne i językowe (Tollefson 1991). Opierają się bowiem na długotrwałym procesie kształtowania się uprzedzeń i stereotypów o ludziach i ich językach (Eriksen 2010). Ideologie językowe i stereotypy odnoszące się do ludzi często idą w parze (Ladegaard 1998). Badania dotyczące postaw językowych odnoszą się też do skutków takiej stereotypizacji. Poprzez próbki mowy uczestnicy badań są w stanie zidentyfikować i (stereotypowo) scharakteryzować osoby należące do jakiejś grupy społecznej lub etnicznej (zob. Giles i in. 1987; Bradac 1990). Negatywne nastawienie do języka mniejszości często ma negatywny wpływ na używanie tego języka, gdyż jest on postrzegany jako „trudny” lub „brzydki”. Badania wskazują też, że odmiany językowe, które są obciążone silnym piętnem społecznym, często wydają się trudne do zrozumienia (Wolff 1959; Giles, Niedzielski 1998). Dlatego wizerunek grupy i używany język są ze sobą ściśle skorelowane.

Języki mają różny poziom prestiżu (zob. Appel, Muysken 2006). Ze statusem języków wiąże się także ich ocena, pozytywne lub negatywne postawy językowe, w tym również chęć uczenia się ich lub posługiwania się nimi. Niewątpliwie prestiż języka, a także wyobrażenie o jego użyteczności, ma wpływ na motywację osób, które w danym języku się nie wychowały, do uczenia się go i stania się jego (nowym) użytkownikiem (O'Rourke, Ramallo, Pujolar 2015). Z tych powodów znaczenie prestiżu językowego jest szczególnie istotne w przypadku języka mniejszościowego. Czy i do czego taki język może się przydać uczącym się, może mieć istotny wpływ na to, jaki będzie stosunek do uczenia się ich w szkole bądź poza formalnym systemem edukacji.

Psycholingwista Zoltán Dörnyei stwierdził, że:

(...) motywacja jest głównym bodźcem do rozpoczęcia uczenia się drugiego języka, a później siłą napędową do podtrzymania długiego i często żmudnego procesu uczenia się. (...) Bez wystarczającej motywacji nawet osoby o największych zdolnościach nie są w stanie osiągnąć długoterminowych celów, tak samo jak odpowiednie programy nauczania i dobre nauczanie same w sobie nie są wystarczające, aby zapewnić uczniom dobre wyniki (1998: 117).

Według badaczy zajmujących się motywacją, istnieją dwa główne typy motywacji do nauki języków. Pierwsza z nich to motywacja integracyjna – chęć integracji ze społecznością, stania się jej częścią. Jest ona szczególnie

ważna dla uczniów, którzy chcą utożsamić się z mniejszością i jej kulturą, a tym samym odnaleźć swoje korzenie i/lub nawiązać relacje z przedstawicielami mniejszości. Drugi typ motywacji to motywacja instrumentalna. Uczenie się języka jest opłacalne ze względu na jego użyteczność. Może to być chęć znalezienia pracy, możliwość zarobienia dodatkowych pieniędzy, czy zrobienia kariery (zob. Backer, Wright 2017: 122). Ten typ motywacji nie jest dominujący na Łużycach. Między nowomówcami górnołużyckiego częściej można znaleźć osoby, które nauczyły się języka poprzez wejście do wspólnoty (np. małżeństwo, katolicyzm) niż takie, które poznały język, żeby móc jego znajomość wykorzystać w pracy bądź w zdobyciu innego typu korzyści materialnych. Jednak podczas badań prowadzonych w szkole zaobserwowaliśmy, że motywacja integracyjna nie jest dla uczniów bardzo ważna<sup>4</sup>. Dzieje się tak m.in. dlatego, że świat łużyckojęzyczny jest dość hermetyczny, oparty nie tylko na znajomości i używaniu języka górnołużyckiego (w jego lokalnej odmianie, a więc nie tej „szkolnej”), ale też uczestnictwie w wiejskim, wspólnotowym życiu, a przede wszystkim w obrzędach i katolickim życiu religijnym. Tymczasem młodzi ludzie z niemieckojęzycznych domów, którzy uczą się łużyckiego w Gimnazjum Górnołużyckim, najczęściej mieszkają poza zwartym terytorium, na którym mówi się po łużycku i nie są katolikami (zob. też Dołowy-Rybińska, Ratajczak 2019b).

### **Motywacja integracyjna wśród niemieckojęzycznych uczniów Gimnazjum Górnołużyckiego w Budziszynie**

W ramach przeprowadzonej ankiety wśród niemieckojęzycznych uczniów 10 klasy Gimnazjum Górnołużyckiego, zadane zostało pytanie wielokrotnego wyboru: „Czy myślisz, że znajomość górnołużyckiego przydała by Ci się...?”. Większość respondentów wskazała na odpowiedź „do nauki innych języków” (73,1%) i „w podróży” (46,2%). 30,8% uznało, że łużycki mógłby się im przydać „w życiu codziennym”, jednak wydaje się, że odpowiadający mieli raczej na myśli kolejne dwa lata, które spędzą w szkole, niż przydatność łużyckiego w przyszłości. Do tej kwestii jeszcze wrócę. Po 26,9% osób odpowiedziało „w relacjach społecznych” i „w znalezieniu pracy”. Pozostałe odpowiedzi były wybierane sporadycznie (11,5% zaznaczyło „na zajęciach pozaszkolnych”, 7,7% odpowiedziało, że ten język w ogóle nie będzie dla nich przydatny). Z powyższych odpowiedzi można wysnuć wniosek,

<sup>4</sup> Istotne jest natomiast, że to na tę motywację powołują się, gdy jest mowa o sensie poznania języka górnołużyckiego. Najczęściej młodzi ludzie twierdzą, że używaliby go w przyszłości tylko, jeśli poślubiliby natywnego użytkownika/użytkowniczkę języka górnołużyckiego i założyli rodzinę.

że większość uczących się języka łużyckiego myśli o tym języku raczej jako o narzędziu ułatwiającym im naukę dodatkowych (słowiańskich) języków (które mogą być dla nich bardziej „przydatne” i ułatwić im „podróżowanie” do sąsiednich krajów słowiańskich) niż jako o narzędziu komunikacji z Górnoluzyczanami. Co ciekawe, najbardziej „integracyjne” i „instrumentalne” odpowiedzi: tworzenie relacji społecznych i znalezienie pracy osiągnęły identyczny, stosunkowo niski wynik. Warto więc zobaczyć, jak młodzi ludzie mówią o użyteczności języka łużyckiego, a także jak sami przedstawiają motywację do uczenia się go, zwłaszcza w kontekście wzajemnego rozumienia języków słowiańskich.

W fokusowej dyskusji grupowej wzięło udział sześcioro uczniów z 10 klasy, z drugiej grupy<sup>5</sup>, przeznaczonej dla uczniów, którzy uczęszczali do przedszkola Witaj i uczyli się łużyckiego w szkole podstawowej. Jak wykazały przeprowadzone w ramach projektu testy językowe, poziom rozumienia języka łużyckiego w tej grupie jest dość wysoki, choć możliwości komunikacyjne nie są bardzo rozwinięte. Uczniowie ci w ten sposób przedstawiają swoją relację z łużyckim po zakończeniu szkoły:

**Cordula Ratajczak:** *Seht ihr euch als solche Potenziellen, die jetzt sozusagen, die eine Generation von neuen Sprechern sind?*

**P:** Weil ich glaube, wenn ich das in der Schule nicht mehr brauche, weil in meinem Freundeskreis außerhalb der Schule, redet auch keiner Sorbisch, von daher brauche ist das auch nicht. Und dann, wenn ich aus der Schule raus bin, werde ich das auch nicht benutzen.

**H:** Ich muss auch sagen, durch die Zensuren die man in der Schule bekommen hat, ist das mehr eine Last als dass ich das dann gerne weitermachen würde. Weil, wenn ich studiere, mache ich ja auch nichts mit Sorbisch, oder so was. Weil es einfach keine Vorteile hat. (...)

---

<sup>5</sup> Uczniowie przychodzący do Gimnazjum Górnoluzycznego dzieleni są na trzy grupy na podstawie posiadanych kompetencji językowych, motywacji rodziców oraz opinii odpowiedzialnego za przypisanie uczniów do klas nauczyciela. Pierwsza grupa przeznaczona jest dla młodzieży z poziomem łużyckiego przypominającym natywną znajomość języka. Do klasy tej trafiają więc głównie osoby pochodzące z domów, w których na co dzień używa się języka łużyckiego, choć zdarzają się również pojedynczy uczniowie pochodzący z rodzin niemieckojęzycznych, którzy uczyli się języka łużyckiego w systemie Witaj i których rodzice są zmotywowani do wysłania ich do tej grupy. Druga grupa jest przeznaczona dla uczniów z zaawansowanymi kompetencjami językowymi w języku łużyckim. Uczęszczają do niej przede wszystkim dzieci z domów niemieckojęzycznych, które przeszły przez edukację Witaj i uczyły się łużyckiego w szkole podstawowej. Trzecia grupa przeznaczona jest dla uczniów posiadających jedynie podstawowe kompetencje w języku łużyckim. Są to głównie dzieci z domów niemieckojęzycznych, które przed gimnazjum uczyły się łużyckiego jako języka obcego.

**P:** Naja, das betrifft jetzt nicht so viele, aber, zum Beispiel, wenn man auf den sorbischen Dörfern wohnt oder zur Kirche geht. Wenn man dieses ganze Umfeld hat, dann nutzt man das natürlich häufiger, als in der Stadt. Hier wohnen wohl nicht so viele Sorbisch-sprachige, einfach dass, das nicht so benutzt wird. (...)

**G:** Ich denke auch, sobald man die Gegend hier verlässt, hat man damit gar nichts mehr zu tun. Und ich glaube, das haben viele wahrscheinlich vor. Weil hier im Sorbenreich, sozusagen, ist ja die einzige Möglichkeit etwas von der Sprache mitzukriegen. Wir haben das auch mal gecheckt, als wir in Berlin waren, und die haben davon auch noch nicht irgendwas gehört.

**L:** Das Einzige, was dann vielleicht noch so wäre, sind diese Parallelen zum Tschechischen oder Polnischen, wenn man in die Richtung irgendwas machen möchte. Das könnte dann schon helfen, denke ich mal.

**Cordula Ratajczak:** *Czy postrzegacie siebie jako takich potencjalnych użytkowników, jako pokolenie nowomówców języka łużyckiego?*

**P:** [Nie] Ponieważ myślę, że nie potrzebuję tego w szkole więcej, bo w moim kręgu przyjaciół poza szkołą nikt nie mówi po łużycku, więc i ja tego nie potrzebuję. I kiedy odejdę ze szkoły, nie będę więcej używać tego [łużyckiego].

**H:** Muszę też powiedzieć, że z powodu ocen w szkole, to jest bardziej obciążenie niż coś, co chciałabym kontynuować. Bo gdy będę studiować, nie będę już nic robić z łużyckim. Bo po prostu nie ma z tego żadnych korzyści. (...)

**P:** Cóż, to nie dotyczy teraz tak wielu, ale na przykład, jeśli mieszkasz w łużyckich wioskach lub chodzisz do kościoła. Gdy masz to całe środowisko, oczywiście używasz go [języka łużyckiego] częściej niż mieszkając w mieście. Pewnie nie mieszka tu wielu użytkowników łużyckiego, po prostu [język] nie jest używany w ten sposób. (...)

**G:** Myślę też, że gdy tylko opuścimy ten obszar, nie będziemy mieć z tym nic wspólnego. I myślę, że wielu [z nas] prawdopodobnie zamierza to zrobić. Bo tutaj, w „łużyckim królestwie”, że tak powiem, jest jedyna możliwość, żeby coś z tym językiem zrobić. Raz, gdy byliśmy w Berlinie, sprawdziliśmy i oni nic o tym nie słyszeli.

**L:** Jedyne, co jeszcze może być [użyteczne], to to podobieństwo do czeskiego lub polskiego, jeśli chce się coś zrobić w tym kierunku. Myślę, że to mogłoby pomóc<sup>6</sup>.

Ten dialog wart jest analizy, gdyż uczniowie poruszają sprawy, które z motywacją do uczenia się języka łużyckiego mają bezpośredni związek.

<sup>6</sup> Fragmenty wywiadów przytaczam we własnym przekładzie oraz w niemieckim oryginale. Przekłady cytatów z publikacji drukowanych po niemiecku i górnołużycku zamieszczam w tekście głównym, oryginały zaś podaję w przypisach.



Pierwsze, co rzuca się w oczy, to brak motywacji, który przyświeca właściwie wszystkim uczestniczkom dyskusji. Mimo ostatnich kilkunastu lat nauki łużyckiego, dziewczyny uważają, że język ten nie jest im do niczego potrzebny. Zwracają uwagę przede wszystkim na kwestie związane z integracją z łużykojęzycznym środowiskiem, a raczej na jej brak. Przyznają, że nie mają łużykojęzycznych przyjaciół poza kolegami i koleżankami ze szkoły. Oznacza to, że nie tylko w życiu pozaszkolnym, ale też wtedy, gdy szkoła się skończy, znajomość łużyckiego do niczego się im nie przyda. Możemy więc wrócić do wyników ankiety i ponad 30% wskazań odpowiedzi o przydatności języka łużyckiego „w życiu codziennym”. Dopóki „życiem codziennym” jest szkoła, w której uczą się także osoby łużykojęzyczne, język ten się przydaje. Gdy jednak szkoła się skończy, kontakt z językiem łużyckim mają – zdaniem uczennic biorących udział w dyskusji grupowej – jedynie ci, którzy mieszkają w łużyckich wioskach lub tych, którzy są aktywnymi katolikami.

Motywacja integracyjna do nauki łużyckiego występuje więc przede wszystkim u tych, którzy mają z tym językiem i ze wspólnotą jego użytkowników bezpośredni kontakt poza lekcjami i szkołą jako instytucją. Jak pokazałam w innym miejscu (Dołowy-Rybińska, w druku) samo zamieszkiwanie na dwujęzycznym obszarze, nawet tam, gdzie osoby łużykojęzyczne (wciąż) stanowią większość, nie jest wystarczającą motywacją do tego, by aktywnie w tym języku mówić. Pomaga natomiast używać biernej znajomości łużyckiego do wspólnego przebywania. Uczniowie należący do wspólnoty katolickiej podkreślali z kolei, że to w niej znajdują oparcie jako osoby starające się mówić po łużycku, zaś przynależność do wspólnoty, która w większości składa się z osób łużykojęzycznych, daje im motywację, by zacząć aktywnie mówić w języku mniejszościowym (o tym fenomenie pisał też Kimura 2015). Poza tym uczennice z niemieckojęzycznych domów płynnie mówiące po łużycku twierdziły, że języka tego używałyby w przyszłości jedynie wtedy, gdy miałyby łużykojęzycznego partnera i rodzinę. Jeśli dodamy, że dostęp do wspólnoty łużykojęzycznej na Górnym Łużyczach katolickich jest dla nie-Łużyczan i nie-katolików bardzo ograniczony, okaże się, że motywacja integracyjna może być ważna jedynie w przypadku nielicznych osób uczących się łużyckiego w szkole.

Z motywacją instrumentalną wiąże się natomiast ściśle ideologia użyteczności języka. Odnosi się ona do przekonania, że uczenie się języka mniejszościowego nie przynosi korzyści, ponieważ ten język jest używany wyłącznie na ograniczoną skalę (zarówno jeśli chodzi o terytorium, na którym jest stosowany, jak i o dziedzinę, które obejmuje). Jak mówią uczestniczki dyskusji, „gdy tylko opuścimy ten obszar, nie będziemy mieć

z tym nic wspólnego”. Łużycki jest językiem lokalnym i trudno wyobrazić sobie używanie go poza terytorium zamieszkiwanym przez Łużyczan. Dowodem na to ma być przeprowadzony przez uczniów „test”: okazało się, że w Berlinie zapytani ludzie „nic o tym [języku górnołużyckim] nie słyszeli”.

Użyteczność odnosi się również do możliwości, jakie znajomość łużyckiego miałyby dać uczącym się w przyszłości. Także w tym przypadku uczennice stwierdzają, że „po prostu nie ma z tego żadnych korzyści”. Jedynie, o czym dziewczyny wspominają w kontekście możliwego wykorzystania znajomości łużyckiego, to podobieństwo do blisko spokrewnionych języków słowiańskich. Oczywiście, pod warunkiem, że „chce się coś zrobić w tym kierunku”. W kolejnej części przyjrzą się więc, jak wygląda motywacja instrumentalna niemieckojęzycznych uczniów do nauki górnołużyckiego, w kontekście interkomprensji języków słowiańskich.

### **Motywacja instrumentalna do nauki górnołużyckiego w kontekście interkomprensji języków słowiańskich**

Wzajemne podobieństwo języków słowiańskich i ich interkomprensja są używane przez łużyckie instytucje zajmujące się edukacją jako jeden z głównych argumentów, które mają przekonać rodziców niemieckojęzycznych dzieci do wysłania ich do łużyckojęzycznych przedszkoli i szkół. W broszurze wydanej przez Centrum Językowe WITAJ (Rěčny centrum WITAJ / WITAJ-Sprachzentrum), zachęcającej do nauki w łużyckich szkołach, rodzice przekonywani są, że: „warto uczyć się łużyckiego, by móc uczestniczyć w ich [Łużyczan] rozmowach i kulturze. Dodatkowo, nauczysz się języka słowiańskiego, który jest świetny do poruszania się po sąsiadującej Polsce i Republice Czeskiej”<sup>7</sup>. Tym samym podkreślona została zarówno motywacja integracyjna (uczestnictwo w łużyckiej kulturze i możliwość swobodnego komunikowania z nimi), jak i instrumentalna (dostęp do słowiańskojęzycznych terenów). Ten drugi typ motywacji jest przez instytucję przywoływany w każdej publikacji. W innym miejscu czytamy:

(...) znajomość języka łużyckiego, a więc i zachodniosłowiańskiego, jest dobrym wstępem do rozumienia innych blisko spokrewnionych języków słowiańskich, takich jak czeski czy polski, łatwiejszych do zrozumienia i szybszego uczenia się. Dwujęzyczność niemiecko-łużycka, z jej

<sup>7</sup> Um deren Gesprächen folgen und an ihrer Kultur teilhaben zu können, lohnt es sich Sorbisch zu lernen. Zudem lernt man damit gleich eine slawische Sprache, mit der man sich wunderbar im benachbarten Polen und Tschechien orientieren kann (Kalfürstowa 2017: 11).

niemiecko-słowiańskim charakterem pomostowym, sprawia, że słowiańska Europa Wschodnia jest bardziej dostępna<sup>8</sup>.

Autorzy zwracają więc uwagę na to, że łużycki może być pomostem łączącym osoby znające go z użytkownikami innych języków (zachodnio) słowiańskich<sup>9</sup>. Również publikacja wydana przez Łużyckie Towarzystwo Szkolne (Serbske šulske towarstwo) z okazji 20 lat istnienia projektu Witaj kładzie nacisk na kontakty z krajami i ludami słowiańskojęzycznymi. Twierdzi się tu, że „Nie żyjemy w odosobnieniu, jesteśmy otoczeni przez słowiańskie ludy, a szeroki świat kusi nasze dzieci. Do tego świetnie tu przygotowujemy!”<sup>10</sup>. Łużycki może więc pomóc w kontaktach z krajami słowiańskimi, a wielojęzyczność sama w sobie przygotować do życia w „wielkim świecie”.

Oczywiście, twierdzenia zawarte w broszurach, których celem jest nakłonienie rodziców do wysłania dzieci do łużyckich szkół, nie mogą być odczytywane inaczej niż poprzez ich funkcję perswazyjną. Niemniej, samo zauważenie kwestii interkomprehensji języków słowiańskich i uwaga, jaką łużyckie instytucje przywiązują do tego fenomenu, jest istotna. Wróćmy więc do ankiety i pytania o przydatność języka łużyckiego. Właśnie te aspekty: uczenie się innych języków dzięki znajomości łużyckiego oraz podróżowanie otrzymały w ankiecie najwięcej wskazań wśród niemieckojęzycznych uczniów. Przejdźmy więc do tego, jak sami uczniowie mówią o ich motywacji do uczenia się łużyckiego.

---

<sup>8</sup> (...) hat man mit Kenntnissen der sorbischen und somit einer westslawischen Sprache gute Voraussetzungen, auch andere, eng verwandte slawische Sprachen, wie Tschechisch oder Polnisch, einfacher zu verstehen und schneller zu lernen. Deutsch-sorbische Zweisprachigkeit macht mit ihrem deutsch-slawischen Brückencharakter das slawische Osteuropa leichter zugänglich (Kalfürstowa 2020: 15).

<sup>9</sup> Żadne badania dotyczące wzajemnego zrozumienia górnołużyckiego i języków wschodniosłowiańskich nie były przeprowadzane. Badania prowadzone wśród uczniów Gimnazjum Górnołużyckiego ograniczające się do czeskiego, słowackiego i polskiego pokazały, że język polski jest w bardzo niewielkim zakresie zrozumiały dla uczących się łużyckiego, nawet dla uczniów z łużyckojęzycznych domów (zob. Sloboda, Brankačkec 2014). Wydaje się więc, że „dostępność Europy Wschodniej” dzięki łużyckiemu jest jedynie dyskursywnym zabiegiem propagandowym autorów broszury.

<sup>10</sup> W dwurěčnej šuli je to jara derje móžno. Njejsmy žiwi na kupje, nas wobdawaja słowjanske ludy a našim džensnišim džěćom kiwa swět. Tuž je na to dale optimalnje přiho-tujmy! (Budarjowa 2018: 142).

Julia<sup>11</sup> – ucząca się w drugiej grupie 11 klasy Gimnazjum – pochodzi z zasymilowanej językowo rodziny łużyckiej. Mieszka poza zwartym obszarem używania języka górnołużyckiego, w miejscowości, w której tradycje łużyckie są ważne i gdzie funkcjonuje edukacja Witaj. Julia rozumie dość dobrze język górnołużycki, jednak skarży się, że nie ma z kim w tym języku rozmawiać i dlatego jej kompetencje produktywne są znacznie niższe. Uczennica w ten sposób przedstawiła swoją motywację do uczenia się łużyckiego:

**Julia:** Warum ich das mache? Weil ich das einfach eine Bereicherung finde, jede weitere Sprache ist eine weitere Bereicherung. Wenn ich Sorbisch gut kann, kann ich mich auch in Tschechien und anderen slawischen Ländern verständigen. Auch in Polen. Wir leben ja auch an der Grenze zu Polen rüber und da ist mir das auch schon aufgefallen, dass sich da einiges ähnelt und mir das weiterhelfen kann im Leben.

**Julia:** Dlaczego to robię? Ponieważ uważam to za wzbogacenie, każdy dodatkowy język jest kolejnym wzbogaceniem. Jeśli mówię dobrze po łużycku, mogę również porozumiewać się w Czechach i innych krajach słowiańskich. Także w Polsce. Mieszkamy też na granicy z Polską i zauważyłam, że jest kilka rzeczy, które są podobne i mogą mi pomóc w życiu.

Wypowiedź Julii można rozpatrywać przede wszystkim w kategorii „Idealnego Ja języka drugiego” (Ideal L2 Self) (zob. Dörnyei 2009). Dziewczyna tworzy wizerunek samej siebie – osoby która zna język mniejszościowy, język, który ją wzbogaca, a przy okazji daje dostęp do innych języków słowiańskich, a poprzez nie – do słowiańskich krajów. Dyskurs wzbogacenia, które daje znajomość języka łużyckiego, idzie tu w parze z usytuowaniem na pograniczu – w miejscu, gdzie języki słowiańskie przeplatają się z niemieckim. Znajomość łużyckiego ma więc otwierać drzwi do krajów sąsiednich: Czech i Polski. Na tej zasadzie znajomość łużyckiego „może pomóc w życiu”. Warto jednak zaznaczyć, że nie mówimy tu o realnych przeżyciach i doświadczeniach, ale o wyobrażeniu, które młoda osoba nosi w sobie na temat przydatności łużyckiego i interkomprensji języków.

Inna uczennica, Lena, pochodzi z niemieckiej rodziny, która nie ma żadnych związków z Łużyczanami. Dziewczyna nie знаła łużyckiego przed rozpoczęciem edukacji – w szkole podstawowej uczyła się łużyckiego jako języka obcego. W Gimnazjum jest w trzeciej grupie i jak przyznaje (co potwierdza też test językowy), ma problemy z rozumieniem i z mówieniem

---

<sup>11</sup> Wszystkim uczennicom i uczniom zostały nadane pseudonimy.

po łużycku. Mimo to ona sama i jej rodzina mają do łużyckiego nastawienie pozytywne i lubią uczestniczyć w łużyckich wydarzeniach organizowanych w Budziszynie i okolicach. Lena w ten sposób opowiedziała o uczeniu się łużyckiego:

**Lena:** Allgemein ist es ja nichts schlechtes, wenn man eine Sprache lernt, es hat ja nie irgendwelche negativen Folgen. (...) klar nimmt das Sorbische nicht mehr die erste Stelle ein, weil es, so böse wie es klingt, wichtigere Fächer gibt. (...) Und man muss halt Prioritäten setzen und da nimmt das Sorbische nicht immer die erste Stelle ein. (...) Und allgemein, ich habe das Russisch gewählt als zweite Fremdsprache und da kam das Sorbisch natürlich immer wieder auf, das man sagt, wenn ich in der Arbeit jetzt nicht das richtige Wort wusste, schreibe ich einfach das sorbische Wort in russischen Buchstaben hin und es passte auch manchmal.

**Lena:** Ogólnie rzecz biorąc, nie ma nic złego w nauce języka, to nigdy nie ma żadnych negatywnych konsekwencji. (...) oczywiście, łużycki nie jest u mnie na pierwszym miejscu, ponieważ, jakkolwiek źle to brzmi, są ważniejsze tematy. (...) Trzeba tylko ustalić priorytety, a łużycki nie zawsze jest na pierwszym miejscu. (...) I generalnie wybrałam rosyjski jako drugi język obcy i oczywiście wciąż wypływa łużycki, w sensie, że jeśli nie znam odpowiedniego słowa, po prostu piszę słowo łużyckie rosyjskimi literami i czasami to nawet pasuje.

Uczennica przyznaje, że łużycki nie plasuje się wysoko w jej hierarchii ważnych szkolnych przedmiotów. Wartość nauki łużyckiego pokazana jest poprzez zaprzeczenie – nie ma w tym nic negatywnego. Takie przedstawienie sensu nauki języka może wiązać się z ogólnie niskim prestiżem języka górnołużyckiego wśród niemieckojęzycznych mieszkańców Budziszyna i okolic, może też wynikać z ideologii użyteczności języka mniejszościowego. Według niej, choć język ten raczej do niczego się nie przyda, jego znajomość nie robi nikomu szkody. Lena dostrzega jednak dodatkową wartość znajomości łużyckiego. Wiąże się ona z nauką języka rosyjskiego, należącego co prawda do języków wschodniosłowiańskich, jednak nadal pozostających w relacji podobieństwa z językiem górnołużyckim. Uczennica pokazuje, jak w praktyce stosuje podstawy łużyckiego, żeby poradzić sobie z językiem rosyjskim.

Kolejna gimnazjalistka, Johanna, również pochodzi z niemieckojęzycznej rodziny nieposiadającej łużyckich korzeni. Jednak mama Johanny pracuje w jednej z łużyckich szkół jako nauczycielka i zaczęła się uczyć łużyckiego. Johanna jest w trzeciej grupie, gdzie poziom znajomości

łużyckiego jest najniższy. Jednak dziewczyna deklaruje, że „uwielbia” języki słowiańskie i jest nimi zainteresowana, zaś uczenie się ich sprawia jej przyjemność. Jej test znajomości łużyckiego wypadł rewelacyjnie. Dostała prawie maksymalną liczbę punktów, przewyższającą znacznie średnie wyniki uczniów z grupy 2. Dziewczyna poza argumentami natury estetycznej („łużycki jest pięknym językiem”), opowiada o możliwości praktycznego zastosowania języka, związaną z interkomprensją języków słowiańskich. Johanna opowiada, że łużycki przydaje jej się:

**Johanna:** Wenn wir nach Tschechien fahren, tanken oder Abendbrot essen, machen wir auch ab und zu mal, weil es ist ja nicht so teuer. Da kann man auch die Karte zum Teil übersetzen. Der Papa fragt, was heißt denn das, und dann kann man das schon brockenweise übersetzen. Da guckt der einen auch an, wie hast du das denn jetzt gemacht? Naja mit dem Sorbischen halt. Also halt, Tschechien und Polen ist ja jetzt nicht weit.

**Johanna:** Kiedy jedziemy do Czech, żeby zatankować lub zjeść obiad, co robimy od czasu do czasu, bo tam to nie jest drogie. Można na przykład przełożyć sobie kartę dań. Tata pyta, co to znaczy, a potem możesz przetłumaczyć to ogólnie. I wtedy on na ciebie patrzy i [mówi] jak właściwie to zrobiłaś? Cóż, dzięki łużyckiemu. Więc Czechy i Polska nie są teraz daleko.

Pogranicze niemiecko-polsko-czeskie okazuje się miejscem, gdzie znajomość łużyckiego może być przydatna w praktyce. Mieszkańcy Łużyc stosunkowo często jeżdżą do Czech (przede wszystkim) lub Polski, żeby zrobić większe zakupy lub zatankować – gdyż w tych krajach jest taniej niż w Niemczech. Dzięki łużyckiemu możliwe jest porozumienie się ze sprzedawcą lub sprzedawczynią nierozumiejącymi ani niemieckiego, ani angielskiego, przeczytanie karty dań czy zapytanie mieszkańców przygranicznych miasteczek o drogę. Jednak w tej wypowiedzi znajdujemy nie tylko informacje o użyteczności łużyckiego. Widać wyraźnie, że dziewczyna jest dumna ze swoich zdolności językowych, gdyż one imponują jej rodzinie. Tego typu dowartościowanie także daje pozytywną motywację do nauki łużyckiego.

Ostatni aspekt wykorzystania języka łużyckiego wiąże się z możliwością dostania lepszej pracy dzięki znajomości języka mniejszościowego. Musimy jednak wiedzieć, że – choć na Łużycach dla osób łużykojęzycznych przeznaczonych jest kilkaset miejsc pracy – miejsca te są zawsze związane z pracą w łużyckich instytucjach, przede wszystkim edukacyjnych (najwięcej miejsc przeznaczonych jest dla nauczycieli) i kulturalnych. Innymi słowy: osobom, które nie chcą wiązać swojego życia zawodowego

bezpośrednio z mniejszością łużycką, znajomość łużyckiego nie pomoże w otrzymaniu lepszej pracy. Nie jest ona wymagana na stanowiskach urzędniczych nawet na obszarze zamieszkiwanym przez łużyckojęzyczną mniejszość. Dlatego również w tym względzie korzyść wynikająca ze znajomości łużyckiego może być przefiltrowana przez ułatwienia, jakie osoby znające język łużycki mają przy uczeniu się innych języków słowiańskich. Choć wśród uczniów, z którymi prowadziłyśmy wywiady, jedynie jedna osoba wspomniała o takim aspekcie motywacji do uczenia się łużyckiego, może to być ważny głos w toczącej się dyskusji dotyczącej programu nauczania w kontekście wzajemnego podobieństwa i interkomprehensji języków słowiańskich.

Anas jest z wielojęzycznej rodziny. Jego rodzice pochodzą z jednego z krajów arabskich, w ich domu arabski jest używany na równi z niemieckim, jednak chłopak – urodzony już w Niemczech – nie nauczył się czytać i pisać po arabsku. Anas deklaruje, że języki to „bogactwo” i że wielojęzyczność jest stanem „naturalnym”. Mówi, że właśnie z powodu swoich własnych doświadczeń językowych, jest otwarty na język łużycki i lubi się go uczyć. Uważa też, że znajomość łużyckiego przyda mu się w realizacji planów związanych ze studiami:

**Anas:** Als in der Zukunft möchte ich gerne Medizin studieren [...]. Und ich denke gerade weil es in Deutschland so schwer ist Medizin zu studieren, weil so viele es wollen und der Durchschnitt so hoch ist, dass ich sowieso ins Ausland gehen werde um zu studieren. Und ich denke das wird ein östliches Land sein und ich denke mit Sorbisch-Kenntnissen ist man in den slawischen Ländern sowieso gut aufgehoben, dass man die Sprache da dann lernt. Weil man einfach davor die sorbische Sprache gelernt hat und alle sehr ähnlich. Ich habe sehr viele russische Freunde und wenn man die so reden hört, dann versteht man auch einiges, weil die Sprachen sich halt so miteinander ähneln. Deswegen denke ich schon, dass es sich lohnt, das zu lernen und dass es im zukünftigen Leben auch eine Rolle spielen wird.

**Anas:** W przyszłości chciałbym studiować medycynę (...). I myślę, właśnie dlatego, że tak trudno jest studiować medycynę w Niemczech, bo tak wielu chce to robić, a wymagana średnia jest tak wysoka, że i tak pojedę za granicę na studia. I myślę, że to będzie kraj wschodni i myślę, że ze znajomością języka łużyckiego jesteś w lepszej sytuacji w krajach słowiańskich, gdy uczysz się tam języka. Ponieważ właśnie nauczyłeś się wcześniej języka łużyckiego a one wszystkie są bardzo do siebie podobne. Mam wielu rosyjskich przyjaciół i kiedy ich słyszę, dużo rozumiem, ponieważ języki te są do siebie bardzo podobne. Uważam więc, że warto się tego [łużyckiego] nauczyć i że odegra on również rolę w przyszłym życiu.

Okazuje się, że wzajemne podobieństwo języków słowiańskich może zostać wykorzystane nie tylko do zamówienia dania w restauracji w Czechach czy zatankowania paliwa w Polsce. W tym przypadku znajomość łużyckiego miałaby ułatwić decyzję o wyborze miejsca studiów: w kraju, gdzie są niższe opłaty za studiowanie medycyny i gdzie będzie łatwiej nauczyć się języka mieszkańców. Język łużycki pełni tu rolę języka pomocowego, łączącego Łużycę z innymi krajami słowiańskimi. Jest tak przede wszystkim na obszarze pogranicznym, ale wzajemne podobieństwo języków słowiańskich może być wykorzystane także na całym słowiańskojęzycznym obszarze jako argument za uczeniem się języka górnołużyckiego.

### **Zakończenie – w stronę wykorzystania edukacyjnych możliwości wynikających interkomprensji języków słowiańskich**

Zarówno wyniki badań statystycznych, przeprowadzonych na bardzo małej próbie osób, jak i analiza wywiadów przeprowadzonych z niemieckojęzycznymi uczniami Gimnazjum Górnołużyckiego wskazują, że interkomprensja języków słowiańskich może stanowić motywację do uczenia się języka mniejszościowego przez osoby, które jego znajomości nie wyniosły z domów. Do podobnych wniosków – postawionych również w formie otwartego pytania – doszli badacze zajmujący się ilościowym pomiarem wzajemnej zrozumiałości języków słowiańskich, Marián Sloboda i Katja Brankačkec (2014). Zanim jednak te szcątkowe wyniki uznamy za miarodajne, warto zastanowić się, czy i na ile w łużyckojęzycznej edukacji wzajemne podobieństwo języków słowiańskich jest używane.

Centrum Językowe WITAJ od lat prowadzi kampanię skierowaną do rodziców młodzieży uczącej się języka łużyckiego jako drugiego, koncentrując się na szeroko pojętych korzyściach płynących z wielojęzyczności. Najczęściej pojawiającym się hasłem, które ma przekonać niemieckojęzycznych rodziców do wysłania dzieci do łużyckiej szkoły, jest właśnie fakt, że dzięki znajomości łużyckiego łatwiej będzie im zrozumieć inne języki słowiańskie. Z wypowiedzi uczniów wiemy, że w niektórych przypadkach ta znajomość jest rzeczywiście wykorzystywana. Trudno jednak na podstawie tak prowadzonych badań stwierdzić, czy interkomprensja języków słowiańskich wynika z kontaktu z łużyckim w szkole, czy też szczególnego nastawienia poszczególnych uczniów do słowiańskich sąsiadów bądź z ich wyjątkowo pozytywnego nastawienia do języków słowiańskich. Żeby móc odpowiedzieć na to pytanie, należałoby przeprowadzić pogłębione badania dotyczące postaw w stosunku do łużyckiego oraz do innych języków i ludów słowiańskich (zwłaszcza sąsiadujących z Łużycami Czechów



i Polaków) i sprawdzić, jakie znaczenie postawy te mają w procesie otwartości na i rozumienia języków słowiańskich.

Kolejnym czynnikiem, który zdaniem badaczy zajmujących się interkomprehensją języków odgrywa ważną rolę w tym procesie, jest kontakt z innymi językami. Kontakt taki dla osób mieszkających na pograniczu nie powinien być trudny – jak widzimy uczniowie opowiadają o jeźdzeniu do Polski czy Czech na zakupy czy do restauracji. Warto jednak zadać sobie pytanie, czy w takich sytuacjach wzajemne podobieństwo języków jest często wykorzystywane, przez kogo i do jakiego stopnia. Otwarte pozostaje pytanie, ilu uczniów z niemieckojęzycznych domów zrobiłoby użytek ze znajomości łużyckiego będąc w Polsce czy w Czechach. Odpowiedź na tak postawione pytanie również wymaga pogłębionych badań.

Interkomprehensja języków może być natomiast przez młodych ludzi trenowana i rozwijana. W rekomendacjach właściwego ministerstwa ds. edukacji Saksonii możemy przeczytać, że nauczanie łużyckiego powinno się odbywać w odniesieniu do innych języków słowiańskich (SBI 2017, SMK 2004). Próby świadomego ćwiczenia wzajemnej zrozumiałości języków słowiańskich wśród dzieci zdarzają się na Łużycach i przynoszą bardzo ciekawe rezultaty (Šořćina, Mehlhorn 2018). Jednak badania pilotażowe (Keller, Schulz 2019) pokazały, że praktyka nie zawsze spotyka się z teorią i że dydaktyka związana z interkomprehensją języków, mimo bliskości łużyckiego do innych języków (zachodnio)słowiańskich, jest rzadko wprowadzana w życie. Co więcej, nauczanie łużyckiego i nauczanie dwujęzyczne tylko sporadycznie jest włączane w koncepcje dydaktyki wielokulturowości i wielojęzyczności. Kompetencje międzykulturowe są przekazywane jedynie szczątkowo, w zależności od samych nauczycieli, ich zainteresowań i posiadanych przez nich kompetencji. Badania dotyczące wzajemnej zrozumiałości języków słowiańskich w kontekście uczenia się języka łużyckiego mogłyby więc zostać wykorzystane przez osoby decydujące o polityce językowej na Łużycach, by wzmocnić pozytywne nastawienie do języka mniejszościowego wśród niemieckojęzycznych uczniów.

## Bibliografia

- Appel, R., Muysken, P. (2006). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Baker, C., Wright W., E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. London: Polity Press.

- Bradac, J. J. (1990). Language attitudes and impression formation. W: Giles, H., Robinson, W. P. (red.), *Handbook of language and social psychology*. Chichester: Wiley, 387–412.
- Budarjowa, L. (red.) (2018). *20 lět Witaj*, Bautzen: Serbske šulske towarstwo z.t. ([https://www.sorbischer-schulverein.de/\\_download/sst\\_jubil\\_\\_um\\_inhalt\\_f\\_\\_r\\_Internet.pdf](https://www.sorbischer-schulverein.de/_download/sst_jubil__um_inhalt_f__r_Internet.pdf) [5 VII 2021]).
- Dołowy-Rybińska, N. (w druku). Native and non-native speakers school language practices and transmission in Upper Lusatia. W: Hornsby, M., McLeod, W. (red.), *Transmitting minority languages: Complementary reversing language shift strategies*. London: Palgrave Macmillan.
- Dołowy-Rybińska, N., Ratajczak, C. (2019a). Upper Sorbian language education: When community language maintenance practices disregard top-down revitalisation strategies, *Language, Culture and Curriculum*.
- Dołowy-Rybińska, N., Ratajczak, C. (2019b). Languages and cultures in contact: The place of new speakers in the education system in Upper Lusatia, *Cognitive Studies / Études cognitives* 19, 1–17.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31 (3), 117–135.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. W: Dörnyei, Z., Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- Doyé, P. (2004). A Methodological Framework for the Teaching of Intercomprehension, *Language Learning Journal* 30 (1), 59–68.
- Eriksen, T. H. (2010). *Ethnicity and nationalism. Anthropological perspectives*. London: Pluto Press.
- European Commission. (2012). *Translation and Multilingualism: Intercomprehension*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García, O., Wei, Li. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giles, H., Hewstone, M, Ryan, E. B., Johnson. P. (1987). Research on language attitudes. W: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. J. (red.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language* 1. Berlin: Walter de Gruyter, 585–597.
- Giles, H., Niedzielski, N. (1998). Italian is beautiful, German is ugly. W: Bauer, L., Trudgill, P. (red.), *Language myths*. London: Penguin, 85–93.
- Gooskens, C. (2006). Linguistic and extra-linguistic predictors of Inter-Scandinavian communication. W: van de Weijer, J., Los, B. (red.), *Linguistics in the Netherlands*. Amsterdam: John Benjamins, 101–113.
- Gooskens, C. (2007). The contribution of linguistic factors to the intelligibility of closely related languages, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28 (6), 445–467.
- Gooskens, C. (2013). Experimental methods for measuring intelligibility of closely related language varieties. W: Balyey, R., Cameron, R., Lucas, C. (red.),

- The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 195–213.
- Kaulfürstowa, J. (2017). *Im Zentrum für die sorbische Sprache. Das WITAJ-Sprachzentrum – die Fachabteilung der Domowina*. Bautzen: Domowina – Bund Lausitzer Sorben e.V. [https://www.witaj-sprachzentrum.de/obersorbisch/wp-content/uploads/sites/3/2018/11/WITAJ\\_Imagebr\\_DEUTSCH\\_web.pdf](https://www.witaj-sprachzentrum.de/obersorbisch/wp-content/uploads/sites/3/2018/11/WITAJ_Imagebr_DEUTSCH_web.pdf) [5 VII 2021].
- Kaulfürstowa, J. (2020). *Witaj – ein Geschenk für Ihr Kind*. Bautzen: DOMOWINA – Bund Lausitzer Sorben e. V. [https://www.witaj-sprachzentrum.de/obersorbisch/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/2020\\_WITAJ-Kopie-web.pdf](https://www.witaj-sprachzentrum.de/obersorbisch/wp-content/uploads/sites/3/2020/03/2020_WITAJ-Kopie-web.pdf) [5 VII 2021].
- Keller, I, Schulz, J. (2019). Sorbisch. W: Fäcke, Ch., Meißner, F.-J. (red.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr, 554–556.
- Kimura, G. C. (2015). Spracherhalt als Prozess. Elemente des kirchlichen Sprachmanagements bei den katholischen Sorben. *International Journal of the Sociology of Language* 232, 13–32.
- Ladegaard, H. J. (1998). National stereotypes and language attitudes. The perception of British, American and Australian language and culture in Denmark. *Language & Communication* 18, 251–274.
- Meissner, F.-J., Capucho, F., Degache, C., Martins, A., Spita, D., Trost, M. (2011). *Intercomprehension Learning, teaching, research apprenticeship, enseignement, recherche*. Tübingen: Narr.
- Melo-Pfeifer, J. (2015). An interactional perspective on intercomprehension between Romance Languages: translanguaging in multilingual chat rooms. *FLuL* 44 (2), 100–113.
- O'Rourke, B., Ramallo, F., Pujolar, J. (2015). New speakers of minority languages: the challenging opportunity. *International Journal of the Sociology of Language* 231, 1–20.
- Romaine, S. (1994). *Language in Society. An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- SBI = Sächsischen Bildungsinstitut (2017). 2 plus – Unterricht nach dem schulartübergreifenden Konzept zweisprachige sorbischen Siedlungsgebiet des Freistaates Sachsen.
- Schieffelin, B., Woolard, K., Kroskrity, P. (1998). *Language ideologies. Practice and theory*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, M., Brankačec, K. (2014). The mutual intelligibility of Slavic languages as a source of support for the revival of the Sorbian language. W: Fesenmeier, L., Heinemann, S., Vicario, F. (red.), *Sprachminderheiten: gestern, heute, morgen / Minoranze linguistiche: ieri, oggi, domani*. Berlin: Peter Lang, 25–44.
- SMK = Sächsisches Staatministerium für Kultus (2004). Lehrplan Gymnasium – Sorbisch.
- Šolćina, J., Mehlhorn, G. (2018). Slawiniada – nowa forma reče přesahowaceho wuknjenja, *Serbska Šula* 2, 47–50.

- Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality*. New York: Longman.
- Wolff, H. (1959). Intelligibility and inter-ethnic attitudes. *Anthropological Linguistics* 1, 34–41.

## **Mutual intelligibility of Slavic languages as motivation to learn Upper Sorbian by German-speaking students of Upper Sorbian Grammar School**

### Summary

The article is based on the research carried out among German-speaking students of the 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade of the Upper Sorbian Grammar School in Bautzen/Budyšin. The analysis concerns the way in which students who are learning Sorbian at school perceive mutual intelligibility of the Slavic languages as a motivating factor in their learning and using Sorbian. Two types of motivation language learning are described: the integrative and the instrumental kind. While integrative motivation seems not to play an essential role for Upper Sorbian Grammar School students as they are separated from Sorbian native-speakers, the instrumental role is much more important. The evidence gathered in the research shows that Slavic languages intercomprehension is in some cases taken advantage of by students when they travel to the Czech Republic or to Poland. This may also facilitate finding a job or studying abroad in Slavic countries.

**Nicole Dołowy-Rybińska**, kulturoznawczyni, socjolingwistka, profesor w Instytucie Sławistyki Polskiej Akademii Nauk. Jej badania dotyczą metod rewitalizacji i zachowania języków mniejszościowych w Europie, aktywizmu językowego, wielojęzyczności i wielokulturowości. Prowadzi badania terenowe na Kaszubach, na Łużycach, w Bretanii i w Walii.

e-mail: nicole.dolowy-rybinska@ispan.waw.pl