

Małgorzata Gaszyńska-Magiera

Uniwersytet Jagielloński

Miejsce wiedzy o kulturze w nauczaniu języka polskiego jako obcego – perspektywa etnolingwistyczna

Nie jest możliwe nauczanie języka obcego z pominięciem wiedzy kulturowej czy faktów kulturowych. Chcąc nie chcąc, uczymy kultury języka docelowego, wprowadzając nazwy własne – imiona, nazwy miejscowe, nazwiska ważnych postaci. I to chyba nie może być przedmiotem jakiegokolwiek sporu. W.T. Miodunka (2004a) zauważa jednak, że refleksja teoretyczna nad zagadnieniem nauczania kultury w polskich pracach glotodydaktycznych pojawiła się dopiero w drugiej połowie lat 90.

Nowoczesne ujęcia i propozycje programowe zgodnie podkreślają, że istotnym składnikiem kompetencji komunikacyjnej jest tak zwana kompetencja socjolingwistyczna:

Obejmuje ona znajomość i umiejętność stosowania takich konwencji komunikacyjnych, jak reguły grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od płci, wieku i statusu społecznego rozmówców, rytuały porozumiewania się, rejestry i style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka oraz inne czynniki mające znaczenie w komunikacji wewnątrz- i międzykulturowej (ESOKJ, 2003: 24).

Dostrzega się także wagę wiedzy o kraju, w którym mówi się nauczonym językiem, o jego mieszkańcach i ich kulturze¹.

Problem pojawia się wtedy, gdy próbujemy określić, jaką część programu powinna stanowić wiedza o kulturze i które elementy tej wiedzy powinny się w nim znaleźć. Mam wrażenie, że można tu wyróżnić dwa zasadnicze punkty widzenia: zgodnie z jednym z nich elementy kultury stanowią integralną część kursu językowego, natomiast zwolennicy drugiego umieszczają wiedzę o kulturze niejako obok nauczania języka, nierzadko w postaci samodzielnych zajęć. Mamy tu do czynienia z dwiema różnymi postawami dydaktycznymi: zwolennicy pierwszej dostrzegają nierozzerwalny związek języka i kultury i tak konstruują programy dydaktyczne, by dać temu wyraz, w drugim przypadku wiedza o kulturze jest swoistym dodatkiem, czymś, czego należy wymagać od uczącego się danego języka, ale co tak naprawdę nie jest niezbędne, by nim władać. W wypadku nauczania języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) skrajnym przejawem takiego stanowiska była pierwsza propozycja konstruowania testów certyfikatowych,

¹ Szczegółowo omawia te zagadnienia W.T. Miodunka (2004b).

zgodnie z którą wiedza o kulturze miała być sprawdzana osobno, za pomocą niezależnego arkusza egzaminacyjnego. Ustawodawca wyciągnął z takiego postawienia sprawy ostateczne wnioski i nakazał usunięcie tej części z egzaminu.

Chciałabym zaznaczyć, że przedmiotem moich rozważań jest lekcja języka polskiego jako takiego. Najczęściej lektor JPJO ma do dyspozycji określoną, z reguły niezbyt dużą, liczbę godzin i koncentruje się na uczeniu języka. Sytuacje, w których kurs JPJO można obudować innymi zajęciami, choćby kursem kultury, są stosunkowo rzadkie; na taki układ programu dydaktycznego mogą sobie pozwolić tylko duże szkoły i centra językowe. Niektóre propozycje programowe nauczania wiedzy o polskiej kulturze zostały przygotowane z myślą właśnie o takich sytuacjach².

Podobnie jest w wypadku podręczników do nauczania kultury. Kilka takich książek, bardzo interesujących, pojawiło się na rynku w ciągu ostatnich lat. Jedną z nich jest *Kultura polska. Silva rerum* (2002), swoisty przewodnik po Polsce dawnej i współczesnej, jej obyczajowości i problemach. Z całą pewnością jej elementy można wykorzystywać na lekcjach języka polskiego, ale całość problematyki rozsadziłaby ramy każdego kursu językowego. Książka ta może być zatem traktowana jako podręcznik – bądź jeden z podręczników – do kursu wiedzy o polskiej kulturze, albo jako rodzaj leksykonu dla studentów do indywidualnej konsultacji. Autorki opracowania *Człowiek i świat w słowach i tekstach* (M. Kita, A. Skudrzyk, 2006) deklarują wprost, że jest ono przygotowane pod kątem osobnych zajęć poświęconych wiedzy o polskiej kulturze. Podobnie rzecz się ma w wypadku książki *Bliżej Polski: wiedza o Polsce i jej kulturze* (A. Butcher, B. Guziuk-Świca, A. Laskowska-Mańko, 2003). Stopień trudności tekstów zamieszczonych w wymienionych opracowaniach jednoznacznie wskazuje, że zostały one przygotowane z myślą o studentach zaawansowanych.

Jakie kryteria powinien zatem przyjąć twórca programu dydaktycznego, autor podręcznika czy wreszcie nauczyciel JPJO, który elementy wiedzy o kulturze pragnie uczynić integralną częścią nauczania języka?

Trudno o jednoznaczną, zadowalającą wszystkich odpowiedź. Sądzę bowiem, że w wypadku nauczania kompetencji kulturowej dużą rolę – większą niż w nauczaniu sprawności językowych czy wiedzy o systemie i podsystemach języka – odgrywają czynniki subiektywne: indywidualne preferencje i uwarunkowania zarówno osób tworzących programy, jak i nauczycieli. Stąd wynikają liczne kontrowersje co do zakresu materiału, który powinien się znaleźć w programie. Jest to poniekąd zrozumiałe i do pewnego stopnia naturalne: jeśli kurs odbywa się w Gdańsku, to siłą rzeczy znajdzie się w nim najwięcej informacji o tym właśnie mieście, a nie o na przykład Krakowie czy Wrocławiu. Niejednokrotnie to gusta nauczyciela decydują, o jakich pisarzach czy artystach wspomina się na lekcjach.

Z tej perspektywy mnożenie propozycji programowych, spieranie się o nazwiska, fakty i miejsca, które powinny zostać wymienione podczas kursu JPJO, nie ma większego sensu. W moim przekonaniu, należy z jednej strony przyjąć do wiadomości, że dobór faktów kulturowych, prezentowanych na lekcji polskiego dla cudzoziemców zawsze będzie do pewnego stopnia kwestią subiektywnej decyzji nauczyciela, z drugiej strony jednak trzeba szukać podstaw teoretycznych, które pozwolą znaleźć pewien

² Zob. na przykład U. Dobesz (2004).

wspólny mianownik dla kursów prowadzonych na danym poziomie w różnych ośrodkach, w Polsce bądź za granicą.

Według mnie zakres tego typu wiedzy, którą należałoby zamieścić w programie nauczania, wyznacza pytanie: „Jaka wiedza o kulturze jest niezbędna, by skutecznie komunikować się po polsku na danym poziomie?”

Z takiego postawienia sprawy wynikają ważne wnioski.

Przede wszystkim punktem wyjścia wszelkiego rodzaju analiz, poprzedzających konstrukcję programu nauczania, muszą być fakty językowe. Z perspektywy glotto-dydaktycznej interesujące jest to, jak język widzi i interpretuje kulturę i jak ten obraz kultury przekłada się na konkretne realizacje językowe. Odsyła nas to bezpośrednio do podstawowych założeń lingwistyki kulturowej, które traktują język jako

medium, twór, a zarazem proces zawierający (prezentujący) dorobek kulturowy danej wspólnoty komunikatywnej, będący wyrazem praktyki społecznej tej wspólnoty oraz jej doświadczeń utrwalonych i nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń (J. Anusiewicz, 1995: 12).

W konsekwencji trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, że przy doborze elementów wiedzy o kulturze do programu kursu językowego należy bezwzględnie odrzucić tyranię wszelkiego rodzaju hierarchii artystycznych, literackich, naukowych i tym podobnych. Innymi słowy, nie jest interesujące to, czy Jan Matejko był najlepszym polskim malarzem (dziewiętnastowiecznym?, w ogóle?), ale to, czy jego twórczość zapisała się w świadomości Polaków na tyle silnie, by znalazło to odzwierciedlenie w faktach językowych, bez względu na to, czy byli w historii polskiej sztuki malarze lepsi niż Matejko (historycy sztuki wymienia z pewnością kilka nazwisk). Otóż usłyszymy Polaka, mówiącego, że „ktoś maluje jak Matejko” (nawet jeśli słowniki tego nie odnotowują), ale raczej nie usłyszymy komentarza „ktoś maluje jak Gieryski”, choć to Aleksander Gieryski jest artystą cenionym wyżej³. Stąd w programie nauczania JPJO należy raczej uwzględnić twórczość Jana Matejki. A wprowadzanie do kursu artystów takich jak Zdzisław Beksiński, którego nazwisko znane jest tak naprawdę stosunkowo niewielkiej liczbie Polaków zainteresowanych sztuką współczesną, wydaje mi się nieporozumieniem⁴. Dla komunikacji istotne jest bowiem zaznajomienie się z tymi osobami, bądź faktami, które rzeczywiście są powszechnie znane, a z nie tymi, które powinny być znane. Dlatego należy zaznajamiać z takimi wydarzeniami historycznymi, których nazwy w dzisiejszej polszczyźnie odnoszą się nie tylko do konkretnych faktów, ale mają szersze odniesienie, czyli nazywają pewne zjawiska bądź postawy. Trzeba zatem wspomnieć na przykład o rozbiorach – bo niekorzystne z naszego punktu widzenia porozumienia międzypaństwowe bywają nazywane kolejnym rozbiorem Polski (ostatnio wyrażenie takie padało po podpisaniu przez Rosję i Niemcy umowy o budowie gazociągu pod dnem Bałtyku); o Targowicy – bo politycy szermują tym hasłem pod adresem oponentów ideologicznych⁵, czy o obronie Częstochowy – ponieważ takie wyrażenie pada

³ J. Czapski (1996).

⁴ Przywołałam nazwisko właśnie tego artysty, ponieważ znajomość jego twórczości była postulowana na zaawansowanym poziomie znajomości języka polskiego (zob. Komisja do spraw Certyfikacji Znajomości JPJO 2000).

⁵ „Gazeta Wyborcza” (19–20.05.2007) przedstawiła niedawno listę sytuacji, w których padło słowo „Targowica”: „2007: tak powiedział Marek Kuchciński (PiS) o Donaldzie Tusku – bo szef PO pogadał

nawet podczas komentowania meczów piłkarskich. Warto także wyjaśnić, na czym polegało znaczenie Unii Lubelskiej, bo jak inaczej zrozumieć rzucone przez Jana Pawła II hasło „Od Unii Lubelskiej do Unii Europejskiej”, które specjaliści od reklamy uznali za najbardziej nośny slogan reklamowy zwolenników przystąpienia do struktur UE.

Z podobnych założeń wychodzą autorki *Inwentarza tematycznego i funkcjonalno-pojęciowego do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym*, A.B. Burzyńska i U. Dobesz (2004). Nie precyzują one, na jakiej podstawie ułożyły one taki właśnie zestaw zagadnień kulturowych, które powinny znaleźć odzwierciedlenie w programie kursu języka polskiego. Domyślam się, że kierowały się częściowo intuicją, a częściowo doświadczeniem dydaktycznym. Na dzisiejszym etapie wiedzy o języku polskim nie mamy wyraźnych punktów odniesienia, które pozwoliłyby nie tylko ustalić zakres wiedzy kulturowej niezbędnej do porozumiewania się, ale także określić, jakie elementy tej wiedzy przypisać do danego poziomu zaawansowania. W moim przekonaniu, można by to ustalić jedynie na podstawie odpowiedniego korpusu tekstów. Sądzę, że stworzenie takiego korpusu tekstów dla każdego poziomu nauczania JPJO, opartego na aktualnych listach frekwencyjnych słownictwa, jest jednym z poważniejszych wyzwań, które stoją przed teoretykami nauczania JPJO.

Jak dotąd wspomniany *Inwentarz...* oraz dwie inne koncepcje programowe nauczania polskich realiów i polskiej kultury, W.T. Miodunki oraz P. Gębala, zamieszczone w zbiorze *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (2004), stanowią najważniejszy punkt wyjścia do rozważań nad miejscem wiedzy o kulturze w programach glottodydaktycznych. Precyzyjnie i trafnie omówiła je już G. Zarzycka (2005), nie będę więc tutaj streszczać ich ponownie, ograniczę się jedynie do zwrócenia uwagi na kilka ich aspektów.

Na pierwszy rzut oka wymienione programy nie wydają się zasadniczo różne od programów znacznie wcześniejszych, zamieszczonych w zbiorze *Język polski jako obcy. Programy...* (1992). Wiele kategorii, wymienionych przez P. Gębala (2004: 136–138) w katalogu tematycznym, takich jak „rodzina”, „mieszkanie”, „środowisko”, „praca”, „wolny czas”, „zakupy i usługi”, „zdrowie i higiena” odnajdziemy w *Inwentarzu...* W. Martyniuka (1992: 140–141). Brak niektórych w opracowaniu Martyniuka (na przykład „sztuka (kultura wysoka)”, „podróże”, „media”, „edukacja” i „wychowanie”) tłumaczę tym, że jego inwentarz został sporządzony wyłącznie z myślą o poziomie podstawowym. Inne (na przykład „My a reszta świata” rozwijane jako „My w Europie”, „Unia Europejska”) to po prostu *signum temporis*, wyraz zmian, jakie dokonały się w sytuacji politycznej, ekonomicznej i społecznej Polski w ciągu ostatnich 18 lat.

Z kolei zakres tematów, zawarty zarówno w tym, co W.T. Miodunka (2004a: 114) nazywa „Kompetencją kulturową sensu stricto”, jak i w *Inwentarzu...* A.B. Burzyńskiej i U. Dobesz (2004: 127–128), wydaje mi się zaskakująco skromny, nawet w porównaniu

sobie z Angelą Merkel o obsadzie stanowisk w Parlamencie Europejskim; 2006: Roman Giertych (LPR) o nieżyjącym Jacku Kuroniu oraz prezydent Lech Kaczyński »o środowiskach, które do tej pory miały wpływ na politykę zagraniczną« (czyli wszystkich szefach MSZ poza Anną Fotygą); 2004: Roman Giertych o premierze Marku Belce – bo podpisał eurokonstytucję; 2003: Roman Giertych o intelektualistach popierających wejście do Unii Europejskiej; 2002: Zdzisław Podkański (PSL) o przeciwnikach ustawy zakazującej sprzedaży polskiej ziemi cudzoziemcom; 2000: Bogdan Pęk (PSL) o ministrze skarbu Emilu Wąsaczu – bo prywatyzował banki (...).

z propozycją W. Martyniuka. Nie wdając się w szczegóły, wspomnę tylko, że uderzające jest dla mnie pominięcie tematu wyrażania uczuć. Wyrażanie uczuć i nastrojów w obcym języku jest tymczasem tak trudne dla cudzoziemców właśnie ze względu na bardzo silne uwarunkowanie kulturowe; przypomnę, że według A. Wierzbickiej (1999a) nie tylko sposób wyrażania uczuć ma korzenie w kulturze, ale nawet to, jakich uczuć doświadczamy w różnych sytuacjach, jest zjawiskiem kulturowym.

Na ogół jednak problematyka sugerowana w przywołanych programach kulturowych wydaje się zbieżna z tą, jaką można znaleźć w programach ogólnych. Można więc odnieść wrażenie, że autorzy programów, wychodzący od zupełnie różnych koncepcji teoretycznych, doszli do pozornie podobnych rezultatów. Sądzę, że potencjalne nieporozumienia mogą wynikać z tego, że autorzy przywołanych programów niezbyt wyraźnie precyzują, na czym ma polegać owo kulturowe ujęcie tematu. Cóż bowiem wnosi nowego postulat uwzględnienia w programie nauczania JPJO kategorii „mieszkanie”, nawet z takim rozwinięciem, jakie sugeruje P.E. Gębal (2004: 137): warunki mieszkaniowe, mieszkanie w mieście i na wsi, bezdomność. Brakuje tu jasnej wskazówki, że chodzi o pewną specyfikę, cechy charakterystyczne mieszkań, w jakich mieszka większość Polaków, być może spojrzenia na to oczami obcokrajowców. Studenci zagraniczni najczęściej mówili, że uderza ich wielofunkcyjność zarówno polskich izb mieszkalnych, jak i mebli: w ciągu tygodnia to samo pomieszczenie jest pokojem do pracy, w nocy sypialnią, a w niedzielę skrzyżowaniem salonu z jadalnią. Tymczasem bohaterowie podręczników do nauczania JPJO mieszkają jak zachodnioeuropejska klasa średnia: mają sypialnię, pokój dziecienny, pokój do pracy, jadalnię... i są pokazywani jako typowi Polacy.

Moje wątpliwości budzi także fakt, że we wszystkich wymienionych programach temat ciała ludzkiego odsyła wyłącznie do języka ciała. W moim przekonaniu kulturowe ujęcie powinno pokazywać także, z jakimi wartościami bądź uczuciami są kojarzone przez Polaków poszczególne części ciała. Być może dla studentów europejskich nie będzie odkryciem, że siedliskiem uczuć pozytywnych jest dla Polaków serce, ale informacja, że centrum uczuć negatywnych znajduje się w wątrobie, może już nie być taka oczywista⁶. W tym punkcie jest mi szczególnie bliska koncepcja G. Zarzyckiej (2004), zilustrowana przykładem psa, a dokładnie omówieniem, czym to pojęcie jest w polskiej kulturze i jak to się odzwierciedla w materiale językowym. Takie ujęcie tematu w moim przekonaniu ułatwiłoby zrozumienie i przyswajanie na przykład polskiej frazeologii.

W sumie wydaje się zatem, że to nie listy tematów proponowane przez autorów programów kulturowych są rewolucyjne – bo w każdym, nawet zdroworozsądkowym, programie dla poziomu podstawowego znajdują się takie zagadnienia, jak mieszkanie, zdrowie czy zakupy – ale sposób ich ujęcia i sugerowane formy wprowadzania na lekcjach.

Wszystkie omawiane propozycje programowe łączy przekonanie, że elementów kulturowych w języku należy szukać przede wszystkim na płaszczyźnie leksykalnej. A.B. Burzyńska (2002: 73–74) stwierdza, że „związki kultury i języka najpełniej uwiadaczniają się na poziomie leksykalnym języka”, zatem za nośniki treści kulturowych uważa przede wszystkim leksemy i ich związki. G. Zarzycka (2005: 316), podsumowując omówienie programów nauczania kultury, wnioskuje:

⁶ A. Pajdzińska (1999).

Spoiwem między kulturą a językiem są (...) przede wszystkim nazwy, w których odbija się duch polskiego narodu, obraz świata języka polskiego; natomiast płaszczyzną – komunikacja. By w niej skutecznie uczestniczyć, potrzebna jest umiejętność rozszyfrowywania kodów kulturowych zawartych w powiedzeniach, przysłowiach, nagłówkach prasowych, stosowanie się do reguł socjolingwistycznych.

Muszę przyznać, że takie postawienie sprawy jest dla mnie zaskakujące. Nie rozumiem, jakie przesłanki dziś, na obecnym etapie wiedzy o języku, mogą doprowadzić do wykluczenia gramatyki z rozważań o związkach języka i kultury. Dlaczego wielu językoznawców ciągle żywi przekonanie, że system gramatyczny języka to przezroczysty, asemantyczny szkielet, na którym jest zawieszony cały układ znaczeń, także tych uwarunkowanych kulturowo, wyrażanych wyłącznie leksykalnie? Być może to kwestia ciągle jeszcze nieprzewyciężonego dziedzictwa strukturalizmu? Tymczasem na ogół teoretycy zajmujący się zagadnieniem wprowadzania do nauki JPJO elementów wiedzy kulturowej potwierdzają spostrzeżenie E. Tabakowskiej:

Autorzy, którzy opisują „bariery kulturowe” w aspekcie językowym, mówią albo o leksykonie (zwracając uwagę na fakt, że uwarunkowana kulturowo kategoryzacja rzeczywistości pozajęzykowej znajduje odbicie w braku ekwiwalencji na poziomie leksykalnym), albo o konwencjach pragmatycznych (formuły grzecznościowe, formy adresatywne, idiomy *etc.*) (E. Tabakowska, 2002a: 25).

Tymczasem „bariery kulturowe zbudowane są z gramatyki” – żeby jeszcze raz zacytować E. Tabakowską (2002a). Przecież już E. Sapir i B.J. Whorf⁷ na początku ubiegłego stulecia wskazywali, że to właśnie gramatyka jest czynnikiem, który decyduje o różnicach w postrzeganiu świata przez członków różnych grup językowych. Zacytujmy:

(...) ludzie posługujący się wyraźnie różnymi gramatykami są nastawieni przez owe gramatyki na różne typy postrzegania i oceny zewnętrznie podobnych do siebie aktów percepcji; stąd też nie są równoważni wobec siebie jako postrzegający i muszą dochodzić do odmiennych obrazów rzeczywistości (B.J. Whorf, 1982: 297).

Prace tych właśnie autorów stanowią ważną inspirację dla współczesnych językoznawców, przede wszystkim tych, którzy w jakiś sposób identyfikują się z dorobkiem kognitywizmu i etnolingwistyki. Na gruncie tych dziedzin lingwistyki podejmuje się przekonujące próby opisu zjawisk gramatycznych jako faktów językowych odzwierciedlających zjawiska kulturowe. A. Wierzbicka stwierdza wprost:

(...) precyzyjna, semantyczna analiza znaczeń zgramatykalizowanych w różnych językach jest koniecznym etapem wstępnym każdego systematycznego badania wzajemnych związków między językowymi i pozajęzykowymi aspektami kultury (A. Wierzbicka, 1999b: 401).

Zjawiska charakterystyczne dla kultury danej wspólnoty językowej mogą znaleźć odbicie na niemal każdym poziomie gramatyki. Wymieńmy kilka przykładów prac poświęconych takim zjawiskom we współczesnej polszczyźnie. E. Tabakowska (2000) w interesującym studium pokazuje, w jaki sposób polska pobożność, a zwłaszcza kult maryjny, odzwierciedla się w specyficznych zjawiskach morfologicznych. Ta sama autorka (E. Tabakowska 2002a, 2002b) oraz A. Wierzbicka (na przykład 1990) omawia-

⁷ Na prace tego autora powołują się zresztą A.B. Burzyńska (2002: 12) i G. Zarzycka (2004: 436).

ją wiele konstrukcji składniowych, „obciążonych” kulturowo, takich jak na przykład struktury wymagające użycia celownika, niektóre aspekty polskiej dialektu, charakterystyczny dla polszczyzny sposób konceptualizacji uczuć⁸. Pisząca te słowa wykazywała związek polskich form czasownikowych wyrażających przyszłość ze sposobem postrzegania przyszłości przez Polaków (M. Gaszyńska-Magiera, 1997).

W dyskusji nad miejscem kultury w nauczaniu JPJO nie można pomijać tych zagadnień. Należy odwołać się do pełnej definicji językowego obrazu świata jako struktury pojęciowej utrwalonej w systemie danego języka, a więc w jego właściwościach gramatycznych i leksykalnych (R. Grzegorzczak, 1999: 41) i w konsekwencji uwzględnić naznaczone kulturowo elementy systemu gramatycznego języka polskiego. Niespełnienie tego postulatu oznaczałoby bardzo jednostronne podejście do zagadnienia i w rezultacie zafałszowanie obrazu relacji język polski – kultura polska przekazywanej cudzoziemcom.

Koncepcja planowanego wyboru tekstów dla studentów zaawansowanych opiera się właśnie na wizji języka, według której zjawiska kulturowe znajdują odbicie zarówno w gramatyce, jak i w leksykonie. Klucz doboru tekstów jest etnolingwistyczny, żeby nie powiedzieć – etnocentryczny. Podstawą selekcji są występujące w tekstach formy, leksykalne lub gramatyczne, które można uznać za nośniki cech specyficznych dla polskiej kultury. To znaczy, że w podręczniku znajdują się także takie teksty, w których występują – i są istotnym ich elementem – formy morfologiczne bądź struktury składniowe nacechowane kulturowo.

Jako przykład chciałabym przedstawić felieton Jacka Podsiadły (zob. Aneks) poświęcony funkcjonowaniu zdrobnień form imion w życiu publicznym.

W polszczyźnie, podobnie jak w innych językach, można wybierać między różnymi formami imion. Obok form standardowych (na przykład Maria) mamy do dyspozycji zdrobnienia standardowe (na przykład Marysia), a także spory zakres zdrobnień niestandardowych (na przykład Marynia, Mania). To, której z form użyjemy, zależy od wielu czynników, przede wszystkim od stopnia zażyłości, jaka łączy nas z partnerem wymiany komunikacyjnej (zob. na przykład A. Wierzbicka, 1990). Do niedawna zdrobnień używano wyłącznie w kontakcie nieformalnym. „Wybór jednej z tych form niesie ważną informację dotyczącą postawy uczuciowej mówiącego wobec owej osoby” – pisała A. Wierzbicka (1999: 73). Natomiast na płaszczyźnie semantycznej morfologia zdrobnień jest podporządkowana metaforze pojęciowej „małe jest niegroźne” (E. Tabakowska, 2000: 27).

J. Podsiadły celnie zauważył: „rozpanoszyła nam się ostatnio maniera zdrabniania sobie imienia”. I podaje przykłady osób „których nie tylko nie ma się zęb czasu, ale bywa też, że w miarę upływu lat młodnieją”: Kasia Stankiewicz, Tomek Tryzna, Kuba Wojewódzki. Szczególnie jaskrawymi przykładami są przypadki tych osób (pamiętanych przez autora „z dawnych, ach jakże dawnych lat”), które niegdyś występowały publicznie, posługując się imieniem w wersji niezdrobnionej. Co spowodowało, że dziennikarz muzyczny znany niegdyś jako Hieronim Wrona „uparcie zdrabnia swoje własne imię niezgodnie z regułami językowymi” i występuje dziś jako Hirek Wro-

⁸ Warto może zaznaczyć, że wszystkie przywołane opracowania mają charakter kontrastywny. Kulturowe znaczenia form gramatycznych są bowiem widoczne szczególnie wyraźnie, gdy spojrzymy na nie z perspektywy innego języka.

na? Ten przykład przywołuje również A. Grybosiowa (2003: 138), zwracając uwagę na to, że taki sposób posługiwania się formami deminutywnymi imion nie zdążył się jeszcze utrwalić we współczesnym uzusie, o czym świadczy zaadresowanie listu przez widza „Teleexpressu” „Chirek Wrona”. Nadawca najwyraźniej „uznał, że to, co słyszy, jest oficjalnym imieniem adresata”. Co spowodowało metamorfozę występującej na pamiętnym festiwalu w Opolu w roku 1981 młodziutkiej piosenkarki Marii Jeżowskiej w podstarzałą gwiazdkę Majkę Jeżowską? Jacek Podsiadło zastanawia się, czy to nie „kolejny objaw amerykańskiej kultury”, bo to właśnie w amerykańskiej kulturze dopuszcza się, by prezydent kraju występował jako Jim my (a nie James) Carter. Według autora felietonu zmiana pewnych zwyczajów językowych jest wyrazem zmian obyczajowych, silnie powiązanych z transformacją polityczną. Bo czy można sobie wyobrazić, by I sekretarza KPZR nazywać Lonią Breżniewem? Czy można powiedzieć, że stan wojenny wprowadził Wojtek Jaruzelski? W dzisiejszej rzeczywistości omawiane normy ulegają powolnemu rozluźnieniu: sztab Aleksandra Kwaśniewskiego podczas kampanii wyborczej wykorzystywał specjalnie na ten cel napisaną piosenkę „Ole, Olek!”.

W moim przekonaniu, taki tekst, niezbyt trudny pod względem składniowym i leksykalnym, ale skoncentrowany na treściach kulturowych, zawartych w charakterystycznych dla polszczyzny formach morfologicznych, mówi więcej o przemianach w polskiej mentalności i obyczajowości niż niejeden artykuł socjologiczny, fachowo analizujący te przemiany. Myślę, że z odpowiednią pomocą nauczyciela studenci będą w stanie dobrze się bawić, odkrywając w nim różne znaczenia. A na koniec można ich poprosić o rozszyfrowanie takiego komentarza odautorskiego: „Łatwo się wymądrzać w kwestii zdrobnień komuś, komu na chrzcie dali Jacek” i poprosić o zinterpretowanie tytułu felietonu: *Krasnoludy*.

Bibliografia

- Anusiewicz J. (1995), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Burzyńska A.B. (2002), *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Burzyńska A.B., Dobesz U. (2004), *Inwentarz tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy do nauczania języka polskiego jako obcego w aspekcie kulturowym* [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 119–128.
- Czapski J. (1996), *Patrzac*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Dobesz U. (2004), *W 30 godzin dookoła Polski. Program zajęć kulturowych w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego* [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 505–508.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, kształcenie* (2003), Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Evidence for Linguistic Relativity* (2000), red. S. Nemeier, R. Dirven, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia.
- Gaszyńska-Magiera M. (1997), *Język a wizja świata (zdania czasowe polskie i hiszpańskie)* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagra-*

- nicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ*, red. W.T. Miodunka, Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 77–84.
- Gębał P.E. (2004), *Program nauczania cudzoziemców realiów polskich* [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 129–147.
- Grybosiova A. (2003), *Język wtopiony w rzeczywistość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Grzegorzczkova R. (1999), *Pojęcie językowego obrazu świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 39–46.
- Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992), red. W.T. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Język polski w świecie* (1990), red. W.T. Miodunka, PWN, Warszawa–Kraków.
- Język – umysł – kultura* (1999), red. J. Bartmiński, PWN, Warszawa.
- Językowy obraz świata* (1999), red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Język trzeciego tysiąclecia II*, t. II: *Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka* (2002), red. W. Chłopicki, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków.
- Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne* (2004), red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków.
- Martyniuk W. (1992), *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania JPJO* [w:] *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, red. W.T. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 118–156.
- Martyniuk W. (1992), *Inwentarz intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Język polski jako obcy. Programy*, red. W.T. Miodunka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 119–156.
- Miodunka W.T. (2004a), *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej* [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 13–36.
- Miodunka W.T. (2004b), *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania* [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Universitas, Kraków, s. 97–118.
- Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z pierwszej konferencji polonistów zagranicznych i polskich zwołanej z inicjatywy grupy „Bristol” do Instytutu Polonijnego UJ* (1997), red. W.T. Miodunka, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury nowej rzeczywistości językowej* (2005), red. P. Garncarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pajdzińska A. (1999), *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata* [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 83–102.
- Przekład – język – kultura* (2002), red. R. Lewicki, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Tabakowska E. (2000), *Grammar and the Cult of the Virgin. A Case Study in Polish Religious Discourse* [w:] *Evidence for Linguistic Relativity*, red. S. Nemeier, R. Dirven, J. Benjamins, Amsterdam–Philadelphia.
- Tabakowska E. (2002a), *Barriere kulturowe zbudowane są z gramatyki* [w:] *Przekład – język – kultura*, red. R. Lewicki, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 25–34.
- Tabakowska E. (2002b), *Tłumaczenie gramatyki czy przekład kultury?* [w:] *Język trzeciego tysiąclecia II*, t. II: *Polszczyzna a języki obce: przekład i dydaktyka*, red. G. Szpila, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”, Kraków, s. 71–80.
- Whorf B.J. (1982), *Język. Myśl i rzeczywistość*, PIW, Warszawa.
- Wierzbicka A. (1990), *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego* [w:] *Język polski w świecie*, red. W.T. Miodunka, PWN, Warszawa–Kraków, s. 71–104.

- Wierzbicka A. (1999a), *Mówienie o emocjach. Semantyka, kultura i poznanie* [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, PWN, Warszawa, s. 138–162.
- Wierzbicka A. (1999b), *Etnoskładnia i filozofia gramatyki* [w:] *Język – umysł – kultura*, red. J. Bartmiński, PWN, Warszawa, s. 341–401.
- Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym* (2004), red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław.
- Zarzycka G. (2004), *Linguakultura – czym jest, jak ją badać i „otwierać”?* [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, Wydawnictwo WTN, Wrocław, s. 435–443.
- Zarzycka G. (2005), *Linguakultura polska – próba opisu (na marginesie powstającego Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców)* [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury nowej rzeczywistości językowej*, red. P. Garncarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 313–326.

Podręczniki

- Butcher A., Guziuk-Świca B., Laskowska-Mańko A. (2003), *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Kita M., Skudrzyk A. (2006), *Człowiek i świat w słowach i tekstach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kultura Polska. Silva rerum* (2002), red. R. Cudak, J. Tambor, Śląsk sp. z o.o., Katowice.

Aneks

Krasnoludy

A mój syn powiedział, że szkoda, że człowiek nie żyje od starości do młodości, na przykład od osiemdziesięciu lat do zera. Zaczęliśmy rozważać różne plusy i minusy takiego odwrócenia i syn zauważył, że każdy wiedziałby wtedy, ile będzie żył. Ja po dłuższym wysiłku myślowo-mózgowym zauważyłem, że przy odrobinie szczęścia zaraz po narodzinach człowiek mógłby wozić w wózek swojego dziadka. Dopiero potem przyszło mi do głowy, że ucieszyłoby to też nie tak znów nielicznych ludzi, których nie tylko nie ma się ząb czasu, ale bywa też, że w miarę upływu lat młodniej. Niektórym to się nawet na imiona rzuca. Kasia Stankiewicz, Tomek Tryzna, Darek Foks, Kuba Wojewódzki, Wojtek Jagielski. Tak, rozpanoszyła nam się ostatnio maniera zdrabniania sobie imienia. Rozumiem tych, którzy uczestniczą w życiu publicznym „od małego i trudno byłoby nagle zmieniać im imię ze zdrobniałego na „dorosłe” (vide Kazik Staszewski, choć i on przedstawia się czasem jako Kazelot) oraz tych, których z poufałością i sympatią traktuje niemal całe społeczeństwo, wręcz narzucając ich imionom formę deminutiwu (vide Jurek Owsiak). Nie zazdroszczę tym, którzy dostali imiona „normalne”, ale powszechnie kojarzone ze zdrobnieniem innego (vide Radek Sikorski). Ale trzeba być jakąś odmianą cieniowego Bolesława, żeby udawać samemu Tomka lub Zenka, gdy się jest dorosłym czy zgoła starym Tomaszem lub Zenobiuszem. Chyba że cierpi się na schizofrenię, gdzie zdrabnianie własnego imienia bywa objawem choroby, ale choroby przecież

nikomu nie życzymy. Klasycznym przypadkiem wydaje się tu dziennikarz muzyczny Hirek Wrona, którego dobrze pamiętam z dawnych, ach jakże dawnych lat, jako Hieronima Wronę, a który ostatnio uparcie zdrabnia swoje własne imię niezgodnie z regułami językowymi i który na Dożynkach Polskiej Piosenki w 2010 r. zjawił się już pewnie jako Hiruś. Co niewątpliwie ucieszy Stenię Kozłowską. Z dawnych lat pamiętam także Marię Jeżowską, która od dłuższego czasu okazuje się być Majką Jeżowską (ciekawe czemu nie Marysią?).

À propos „ciekawe”. Ciekawe, czy to kolejny objaw amerykanizacji. Bo Amerykany to takie luzaki, że już dawno prezydent mógł się u nich nazywać Jimmy zamiast James. Wyobrażacie sobie spotkanie prezydenta Jimmy’ego Cartera z generalnym sekretarzem Lonią Breżniewem, albo żeby stan wojenny wprowadził gen. Wojtek Jaruzelski? Ja nie. Jednak jak po epoce prezydenta Lecha nastąpiła u nas epoczka premiera Leszka, to zacząłem się zastanawiać. Ale łatwo się wymądrzać w kwestii zdrobnień komuś, komu na chrzcie dali Jacek. Żeby była jakaś sprawiedliwość na świecie, a sprawiedliwości przecież życzymy wszystkim, umówiliśmy się z synem (preferującym ostatnio swoje imię w formie Dawo), że za pięć lat, jak będę już naprawdę bardzo stary, będzie się do mnie zwracał „ojcze Jacenty”.

Jacek Podsiadło
„Tygodnik Powszechny” 2004, nr 21⁹

⁹ Tekst zamieszczono dzięki uprzejmości Autora i Redakcji „Tygodnika Powszechnego”.

