

WŁADYSŁAW T. MIODUNKA

ORCID: 0000-0001-6392-4786

Uniwersytet Jagielloński

# Kształtowanie się świadomości językowej rodzimego użytkownika polszczyzny. Studium przypadku

## Wprowadzenie

W artykule *O potrzebie opisu i kształtowania świadomości językowej współczesnych Polaków* (2017) przedstawiłem między innymi przegląd opublikowanych dotychczas prac na temat świadomości językowej, podsumowując go w następujący sposób:

Monografie K. Maćkowiaka (2011) i M. Sagan-Bielawy (2014) są tak ważne, podstawowe wręcz dla badań świadomości językowej, gdyż ich autorzy pokazują dobitnie, że język i świadomość językowa są istotnymi czynnikami narodotwórczymi, a nie tylko zjawiskami charakterystycznymi dla poszczególnych grup społecznych. Oboje autorzy przekonująco pokazują też, odwołując się do wielu dokumentów oraz prac historycznych i socjologicznych, że świadomość językowa jest zawsze historyczna, ponieważ kształtuje się w konkretnych warunkach historycznych i społecznych, w określonym czasie i przestrzeni. Jeśli do tych dwu podstawowych prac dodamy, jak to uczynił S. Cygan (2011) w swej monografii, inne ważne prace o charakterze empirycznym bądź teoretycznym, opublikowane w ostatniej dekadzie XX wieku i po roku 2000 [...], uświadomimy sobie ilościowy i jakościowy przyrost prac na temat świadomości językowej (Miodunka 2017: 12).

W drugiej części cytowanego artykułu przedstawiłem program badań współczesnej świadomości językowej. Punkt pierwszy przewidywał, że badania świadomości językowej współczesnych Polaków powinny się rozpocząć od „badania procesu kształtowania się indywidualnej świadomości językowej i jej przemian związanych ze zdobywanym wykształceniem, kontaktami interpersonalnymi, zmia-

ną pozycji społecznej, uczeniem się języków obcych, doświadczeniami zagranicznymi itd.” (Miodunka 2017: 13). Ten punkt programu badań nawiązywał do ósmej cechy świadomości językowej według Petera Scherfera, który opisał ją następująco: „świadomość językowa poddaje się sterowaniu i manipulacji; wysuwając na pierwszy plan komponenty emocjonalne i wykorzystując związki między językiem a myśleniem, można wpływać na jej kształtowanie” (Scherfer 1983; Czarnicka 2000; Miodunka 2017: 10).

Przystępując do realizacji przedstawionego wtedy programu, chciałbym przedstawić proces kształtowania się świadomości językowej rodzimego użytkownika polszczyzny. Wykorzystam tu jedną z prac przygotowanych przez uczestników seminarium doktoranckiego prowadzonego przeze mnie w roku 2015/2016. Uczestnicy seminarium poświęconego świadomości językowej brali udział w dyskusjach na temat jej definicji i cech charakterystycznych, a na egzamin mieli przygotować analizę kształtowania się ich własnej świadomości językowej. W zajęciach brało udział 19 doktorantów (17 obywateli polskich i dwóch cudzoziemców), wszyscy przygotowali prace, a zdecydowana większość z nich była bardzo interesująca ze względu na szczerść, z jaką doktoranci podeszli do tematu. Zebrany materiał stanie się w przyszłości przedmiotem analizy porównawczej, natomiast na początek chciałbym pokazać jedną z prac, traktując jej analizę jako wprowadzenie do właściwego tematu. Oczywiście, zdaję sobie sprawę, że zastrzeżenia może budzić to, że poddaję analizie kształtowanie się świadomości językowej osoby należącej do grupy młodych językoznawców, których świadomość językowa musi być bardziej rozwinięta niż świadomość innych użytkowników polszczyzny. Na takie wątpliwości odpowiadam w ten sposób, że nikt nie rodzi się lingwistą, ale staje się nim w wyniku procesu wychowania i kształcenia oraz być może specyficznych doświadczeń. Dyskusje prowadzone podczas seminarium doprowadziły mnie do wniosku, że wyraźne zainteresowania językoznawcze ujawniają się zwykle pod koniec liceum, a ich potwierdzenie przynoszą dopiero studia. Traktuję tę obserwację jako hipotezę roboczą, która zostanie tu skonfrontowana z jednym konkretnym przypadkiem.

Zgodnie ze stanowiskiem Scherfera w cytowanej wypowiedzi wszystkie komponenty emocjonalne zostaną wyróżnione **boldem**, by podkreślić w ten sposób momenty ważne w procesie tworzenia się świadomości językowej.

## 1. Studium przypadku: świadomość językowa w szkole podstawowej

Autorka nazwała swój tekst „spowiedzią językową”, podkreślając w ten sposób szczerść w wyborze i przedstawieniu faktów. Podzieliła pracę na trzy części, odpowiadające zmianom wiekowym: pierwsza dotyczyła dzieciństwa, dru-

ga — szkoły średniej, trzecia — studiów i początków dorosłości (poszukiwania zatrudnienia). Cały tekst zamykała część poświęcona refleksjom indywidualnym dotyczącym języka i świadomości językowej.

Na wstępie autorka podkreśliła, że jej świadomość językowa rozbudzana była bardzo wcześnie, ale wtedy „jeszcze nie zdawała sobie sprawy, że to ona”. Ponieważ zdecydowała się na przedstawienie faktów w porządku chronologicznym, zaczęła swoją analizę od pokazania sytuacji w domu rodzinnym:

(1) Lubię myśleć, że pochodzę z rodziny inteligentkiej. Mama nauczycielka, tata — etnograf. W naszym domu półki wypełnione są książkami. Największy zbiór należy do taty (choć ja go powoli przeganiam). To on jest „molem książkowym”. Od zawsze powtarzał mi i mojemu rodzeństwu, że książki to przepustka do innego świata, możliwość przeżycia wielkiej przygody. Początkowo nie lubiłam tak myśleć. Bardzo trudno było namówić mnie na przeczytanie dwu linijek tekstu. W końcu, mając 8 lat, przyznałam rację tacie. Czym było to spowodowane? Zachorowałam i dużo czasu spędziłam w domu, bo nie mogłam chodzić do szkoły. Mama z księgarni przyniosła mi pierwszą część książki *Harry Potter i komnata tajemnic*. Zaintrygował mnie tytuł i zdecydowałam się, nawet bez grymaszenia, na lekturę. W mojej głowie nastąpiła znacząca zmiana. Tę książkę pochłonięłam bardzo szybko. Każdą kolejną tak samo. Przeczytałam większość pozycji znajdujących się w bibliotece dla dzieci i młodzieży (LM. 2016: 1)<sup>1</sup>.

Przytoczony fragment pokazuje kochającą się rodzinę inteligentną, w której ojciec zwracał uwagę na znaczenie książek jako „przepustki do innego świata”. Wiemy, że autorka jako dziecko nie dowierzała mu, ponieważ nie lubiła czytać. Trzeba było unieruchomienia jej w łóżku na dłuższy czas, żeby zdecydowała się na przeczytanie pierwszej książki i przeżycie wielkiego zaskoczenia: tak bardzo jej się spodobała, że zachęciła ją do sięgnięcia po inne.

Zatrzymajmy się jeszcze nad pierwszym zdaniem jej tekstu: „Lubię myśleć, że pochodzę z rodziny inteligentkiej”. Domyślamy się, że pisząc tak, autorka chciała powiedzieć, że lubi myśleć o swojej rodzinie, którą kocha i jest z niej dumna. Pozytywnie myśli o tym, że była to rodzina inteligentna, co zapewne jakoś ją wyróżniało. Potem dowiemy się, że autorka pochodzi z Opolszczyzny, gdzie jej koleżanki i koledzy mówili gwara śląską, którą ona nie zawsze dobrze rozumiała, a nauczyciele w szkole tej gwary nie akceptowali. To utwierdza nas w przekonaniu, że rodzina, o której mowa, wyróżniała się pozytywnie.

Zauważmy jeszcze, że jeśli autorka mówi tu, że lubi myśleć o swej rodzinie, to równie dobrze mogą się zdarzyć osoby, które nie lubią myśleć o swoich

---

<sup>1</sup> Autorka analizowanego tekstu o kształtowaniu się świadomości językowej nie zgodziła się na podanie swoich danych osobowych. Dlatego cytaty z tekstu są identyfikowane za pomocą wymyślonych przez nią inicjałów oraz numerów stron, z których pochodzą.

rodzinach, ponieważ były one dysfunkcyjne, w których żyło się ciężko, bo dzieci nie mogły znaleźć wspólnego języka z rodzicami. Mogły to być też na przykład biedne rodziny chłopskie lub robotnicze, w których aspiracje dzieci nie przystawały do możliwości finansowych rodziców. Zwracam na to uwagę, gdyż już sama charakterystyka rodziny mówi nam wiele o możliwościach rozwoju dzieci i ich świadomości językowej.

Wróćmy jednak do autorki omawianej analizy i tego, jak po latach widzi ona rozwój swej świadomości językowej. Otóż w dalszym ciągu swej analizy stwierdza, że lubiła nie tylko czytać o tym, co się dzieje w książkach, ale starała się także naśladować to, co robili ich bohaterowie. Wreszcie sama zapragnęła pisać książki:

(2) Razem z bratem tworzyłam komiks o przygodach Krulikusa — królika maskotki (ortografia była nieprzypadkowa, zdecydowaliśmy się na taką pisownię, ponieważ chcieliśmy odróżnić imię bohatera od nazwy pospolitej). Mama do tej pory przechowuje naszą wesołą twórczość (LM. 2016: 1).

Potem okazało się, że twórczość literacka uprawiana z rodzeństwem w domu może przydać się także w szkole, gdzie polonistka pewnego dnia prowadziła lekcję o baśniach:

(3) Na koniec zajęć poprosiła, aby każdy w domu przygotował inną wersję ulubionej historii. Każdy musiał stworzyć nowe wydanie, zrobić ilustracje, złożyć książeczkę. Pamiętam, że było to dla mnie niesamowite przeżycie. Wymyślałam historie, spisywałam dalsze losy Czerwonego Kapturka. **Za swoją pracę dostałam ocenę celującą.** Próby tworzenia własnych tekstów stały się bazą tworzącej się we mnie świadomości językowej (LM. 2016: 1).

Przedstawiony fragment pokazuje przejście od zabawy w domu do wykorzystania posiadanych umiejętności w szkole. Prowadząc lekcję o baśniach, nauczycielka zadała uczniom stworzenie nowej wersji znanej baśni i przygotowanie jej w formie książeczki. To bardzo poważne zadanie, które należało wykonać samodzielnie w domu, stało się dla autorki wielkim przeżyciem. Domyślamy się, że do jego wykonania wykorzystwała całą swoją kreatywność i wszystkie umiejętności językowe. Co więcej, odniosła w szkole znaczący sukces, ponieważ jej praca została oceniona celująco. Autorka zobaczyła i uświadomiła sobie, że umiejętności językowe prowadzą do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Był on tym większy, że polonistka była osobą „bardzo surową, ale wzbudzającą wielkie uznanie i sympatię”. Można by powiedzieć, że była dla niej autorytetem, choć ona sama tego nie mówi.

Z dalszej części wspomnień z okresu dzieciństwa dowiadujemy się, że w rozwoju języka, a szczególnie wzbogacaniu słownictwa, dużą rolę odegrali rodzice:

(4) Z mamą ćwiczyłam ortografię (miałam z tym wielkie problemy, książki pomogły mi w naprawie tego defektu), tata wymyślał zabawy językowe. Bardzo lubiłam nasze wycieczki samochodowe. Niezależnie od tego, gdzie jechaliśmy, tata prowadził „grę w słowa”. Musieliśmy wymyślać wyrazy na literę, którą kończyło się słowo podane przez poprzednika. Początki były trudne, jednak z każdą wycieczką było łatwiej, a tata zastrzał zasady gry. Podawaliśmy tylko rzeczowniki albo przymiotniki. Nie można było podawać imion, bo to było zbyt proste. Do tej pory zdarza nam się stoczyć pojedynkę, ale teraz nie tylko tata wygrywa (czasem kłócimy się o znaczenie słów, co jest nadal bardzo rozwijające) (LM. 2016: 2).

Jak widać, wspólne podróżowanie było wykorzystywane do zabaw i gier językowych. Gry sprawdzały i rozwijały znajomość słownictwa, a także uczyły znajomości ortografii, z którą autorka początkowo miała problemy. Pamięta ona, że w celu poprawy znajomości ortografii korzystała na przykład z książki zatytułowanej *Ortografia na wesoło*. W zakończeniu autorka sugeruje, że gry i zabawy językowe są prowadzone także obecnie i że dzieci poczyniły takie postępy, że tata nie zawsze wygrywa.

Z okresu chodzenia do szkoły podstawowej autorka przywołała tylko dwie przykre dla niej sytuacje, związane z funkcjonowaniem językowym dzieci. Pierwszą z nich była wizyta w gabinecie psychologiczno-pedagogicznym, którą zapamiętała w następujący sposób:

(5) Panie miały sprawdzić, czy nie mam dysleksji. Było mi bardzo wstyd, zawsze byłam bardzo dobrą uczennicą, nie chciałam być postrzegana jako ta z „dys”. Badanie nic nie wykazało, ale postanowiłam, że taka sytuacja nie może się powtórzyć (LM. 2016: 2).

Wizyta w gabinecie rzeczywiście musiała być dla autorki wielkim przeżyciem, skoro po latach wspomina ją z poczuciem wstydu, jakby dysleksja zdarzająca się u dzieci była piętnem, którego należy się wstydzić. Skoro jednak doszło do wizyty, oznacza to, że ktoś musiał zdecydować o skierowaniu jej tam z jakiegoś powodu. Zainteresowana nic nie mówi na ten temat, natomiast w cytowanym wcześniej fragmencie (4) wspominała o „wielkich problemach z ortografią”. To zapewne było przyczyną decyzji polonistki, która postanowiła sprawdzić, czy nie są one spowodowane czynnikiem obiektywnym, czyli dysleksją. Natomiast najbardziej zaskakuje reakcja dziecka, które czuje się odpowiedzialne za samo podejrzenie o dysleksję. Co więcej, czuje się nim napiętnowane i dlatego postanawia, „że taka sytuacja nie może się powtórzyć”. To wiele mówi o dziecku. Domyślamy się, że jest ono wrażliwe, bardzo ambitne, nastawione na sukcesy, które dotąd odnosiło w szkole, że bardzo źle znosi samo podejrzenie o ewentualne braki, gdyż podejrzenie jest krzywdą pamiętaną przez lata.

Taki stosunek dziecka do podejrzenia o dysleksję jest reakcją znacznie odbiegającą od przeciętnej, jak o tym świadczą analizy przypadków, łącznie z przypadkami dzieci dwujęzycznych z dysleksją (Młyński 2015, 2016; Korendo 2016; Miodunka 2016a: 75–79).

Drugim przykrym wydarzeniem była sytuacja, która zdarzyła się jej koleżance ze szkoły podstawowej. Otóż na lekcji polskiego była odpytywana przez nauczycielkę, która zganiła ją za częste używanie gwarowych słów zamiast słownictwa ogólnopolskiego, literackiego. Musiał to być dość przykry incydent, skoro autorka zaczęła potem zastanawiać się, dlaczego „jedno słowo jest lepsze od drugiego”. Dlaczego używanie słów gwarowych poza lekcjami nikomu nie przeszkadza, a na lekcjach są one niedopuszczalne? Nie znajdując prostych odpowiedzi, postanowiła zapytać o to rodziców, którzy wytłumaczyli jej, że język polski używany w całym kraju ma też odmiany zwane gwarami, używane w pewnej jego części, na przykład na Śląsku. To przykre zdarzenie miało jednak dla autorki pozytywne konsekwencje:

(6) Mama wytłumaczyła mi wtedy, czym jest gwara, czytałyśmy nawet *Murzynka Bambo* po śląsku. Podobało mi się to, że mimo iż żyjemy w jednym kraju, posługujemy się różnymi kodami. Od tego czasu niezmiennie interesuję się tym „odmiennym kodem”, tak zniechęconym przez polonistów w szkole. Folklor stał się bardzo ważną częścią mojego życia. Niezwykłą radość sprawia mi szukanie tekstów pochodzących z różnych zakątków Polski i tłumaczenie ich na język oficjalny, ogólnopolski (LM. 2016: 2).

Podsumowując rozwój świadomości językowej opisywanej osoby, możemy powiedzieć, że urodziła się ona w rodzinie inteligentkiej, w której przyswoiła sobie polszczyznę w odmianie ogólnopolskiej, zwanej literacką. Co więcej, jej rodzice zwracali uwagę na język, a ojciec podkreślał, że język pisany to „przepustka do innego świata”, która daje „możliwość przeżycia wielkiej przygody”. Rodzina uprawiała wspólne gry i zabawy językowe, jak na przykład grę w słowa podczas podróży samochodem. W rezultacie dzieci wiedziały, że mogą się zwrócić do rodziców, jeśli pojawi się coś, czego nie rozumieją. Taką sytuacją było na przykład przykre zdarzenie z używaniem gwary śląskiej na lekcji polskiego, które w konsekwencji — po wyjaśnieniach rodziców — spowodowało zainteresowanie autorki folklorem i tekstami folklorystycznymi. Ten ogólnie pozytywny obraz nie oznacza, że autorka relacji nie miała problemów z posługiwaniem się językiem. Pierwszym były problemy z ortografią, które wystąpiły w takim natężeniu, że uczennica została skierowana do poradni psychologicznej, by wykluczyć dysleksję. Dziewczynka bardzo przeżyła tę wizytę. Drugim była niechęć do czytania książek, która utrzymywała się do czasu odkrycia książek takich jak *Harry Potter*, które czytała z przyjemnością. Ogólnie można powiedzieć, że dziewczynka była wrażliwa na język, myślała o nim i jego używaniu bardzo wcześnie, tak wcześnie, że wtedy nie wiedziała jeszcze o istnieniu świadomości językowej. Ważne jest



również to, że w tym okresie autorka relacji odniosła pierwsze sukcesy związane w tworzeniem tekstów pisanych po polsku, co wpłynęło zapewne na utrwalenie jej zainteresowania językiem. Sama uważa, że tworzenie własnych tekstów było dla niej ważne, pisząc o nich tak: „Próby tworzenia własnych tekstów stały się bazą dla tworzącej się we mnie świadomości językowej”.

## 2. Studium przypadku: świadomość językowa w szkole średniej

Okres pobytu w szkole średniej autorka uważa za bardzo ważny w swoim życiu:

(7) To wtedy postanowiłam, że chcę rozpocząć studia polonistyczne, wtedy także poznałam mój pierwszy autorytet polonistyczny — panią Małgorzatę K., polonistkę z liceum ogólnokształcącego w Opolu. Pani K. dała się poznać jako tzw. nauczycielka z powołaniem. Zarażała swoją energią i zapałem do poznawania nie tylko literatury, ale także zagadnień językowych. Często tworzyliśmy swoje wypowiedzi, które bardzo surowo oceniała. Pamiętam, że wiele razy odbywałam z nią rozmowy na temat mojego stylu. Niestety mój (styl), co potem potwierdziły studia, był bardzo „pamiętnikowy”. Bardzo osobisty. Nie mieścił się w restrykcyjnym kluczu oceniania. Pani K. potwierzała mi, że mój kwiecisty język nie spodoba się recenzentom. Bardzo cierpliwie uczyła prostego i klarownego formułowania myśli kłębiących się w mojej głowie. Zawdzięczam jej bardzo wiele (LM. 2016: 2–3).

Szkoła średnia to także okres, w którym autorka zaczyna się uczyć języków obcych. W jej przypadku chodziło o dwa języki: angielski i francuski. Ponieważ angielskiego uczyła się już wcześniej, nie sprawiał jej wielkiego kłopotu, natomiast francuski był dla niej „istną zmoreą”. Nie rozumiała różnic między grafia a wymową, miała problemy z opanowaniem słownictwa i jego zapisywaniem. Widząc takie różnice w stosunku do języka polskiego, zadawała sobie pytanie o pochodzenie tego języka i o przyczyny jego trudności. Z nauką języka francuskiego wiąże się jednak ważne wydarzenie, które wpłynęło na kształtowanie jej świadomości językowej. Cała klasa wyjechała na wycieczkę do Francji w ramach współpracy liceów. Ona wraz z koleżanką zamieszkały w domu, w którym tylko gospodyni mówiła po angielsku. Gospodarz podczas pierwszego spotkania zapytał je o znajomość francuskiego. Kiedy odpowiedziały, że znają go tylko troszeczkę, on najpierw zachmurzył się, a potem przestał z nimi rozmawiać. To doświadczenie skłoniło ją do rozważania, jak ważny jest język ojczysty. W jego wyniku zaczęła się zastanawiać, czym dla niej jest język polski, czym jest on dla Polaków, jak go używamy, jak go szanujemy. Uświadomiła sobie wiele zapożyczeń

angielskich we współczesnej polszczyźnie („chodzimy na shopping do butiku”). Wtedy zdała sobie sprawę, że zamiast istniejących słów polskich używamy wielu modnych zapożyczeń. Postanowiła ograniczyć używanie zapożyczeń angielskich i bardziej szanować język polski.

Jak widać, okres liceum to w jej ujęciu okres przejściowy przed podjęciem studiów. Dlatego w relacji widzimy raczej przygotowanie do samodzielnego życia w Krakowie niż uświadamianie sobie różnic między szkołą podstawową a liceum, między życiem poza Opolem a życiem w Opolu.

Opole pojawia się zresztą tylko jako miasto, w którym było jej liceum, a w nim — jej pierwszy autorytet polonistyczny, któremu wiele zawdzięcza.

### 3. Studium przypadku: świadomość językowa na studiach polonistycznych

Wiemy już, że to w szkole średniej autorka podjęła decyzję na temat interesujących ją studiów oraz tego, co chciałaby robić w przyszłym życiu. Po ukończeniu liceum została przyjęta na studia polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Przyjęcie na tę właśnie uczelnię było spełnieniem jej marzeń, gdyż wcześniej słyszała o tradycjach tam istniejących oraz o kadrze specjalistów. Początkowo nie miała sprecyzowanych zainteresowań. Starła się być dobrą studentką, która lubiła literaturę, kulturę oraz język. To zajęcia z przedmiotów językowych uświadomiły jej, że na przykład jej znajomość gramatyki opisowej nie jest aż tak dobra, jak sobie wcześniej wyobrażała. To dlatego większą wagę przywiązywała do przedmiotów językoznawczych. Wspomina między innymi zajęcia z gramatyki opisowej, teorii języka i retoryki. To profesor prowadzący zajęcia z retoryki potwierdził diagnozę jej polonistki ze szkoły średniej:

(8) Pewnego razu profesor zauważył, że nie piszę w sposób naukowy. Że posługuję się „dobrym stylem kobiecym”. Wiedziałam, że tak jest i w głębi duszy przyznałam mu rację. Było dla mnie ogromnie ważne, aby się poprawić. Parę tygodni później otrzymałam od niego recenzję innej pracy, która była pochlebna. Profesor zauważył, że coś się zmieniło na lepsze. **Byłam z siebie bardzo dumna** (LM. 2016: 4).

Oceniając swoje doświadczenia studenckie, autorka zauważyła, że jej świadomość językowa nie była wtedy „rozbudzana”, ale raczej „ugruntowywana”. Już wcześniej zauważyła, że interesuje się językiem, że pisanie i redakcja tekstów są przedmiotem jej największych osiągnięć. To przekonanie zostało ugruntowane podczas studiów polonistycznych, choć autorka zauważyła, że musiała nauczyć się także wielu nowych rzeczy, związanych nie tylko ze strukturą języka, lecz także ze stylistyką czy retoryką. Oprócz kadry nauczającej, wśród której spotkała



osobę, która stała się dla niej największym autorytetem — bo pod jej kierunkiem postanowiła przygotować rozprawę doktorską, poznała swoich kolegów, którzy stanowili punkt odniesienia. W ich grupie wyróżniła koleżankę, z którą razem przygotowywała się do egzaminów z gramatyki historycznej i teorii języka. Uważała ją za osobę zdolną, pracowitą, posługującą się piękną polszczyzną, a w dodatku znającą dwa języki klasyczne: łacinę i grekę. Postrzegala ją jako osobę wiedzącą więcej na temat języków i dlatego często zwracała się do niej z problemami natury językowej. Można powiedzieć, że ta koleżanka była jej najbliższa, ponieważ obie dzieliły te same zainteresowania językowe i mogły sobie wzajemnie pomagać, a także się motywować. Innym przypadkiem był jej kolega:

(9) Mój kolega ma naturalny dar do inicjowania rozmów na tematy językowe. Błahostka może stać się początkiem godzinnej rozmowy o etymologii jakiegoś słowa. Podziwiam go także za wielką wiedzę językową i umiejętność wypowiadania się w sposób nienaganny. Przemyślany, trafny i mądry. Zawsze służy pomocą w sprawach językowych. Kiedy przygotowywałam swoje zajęcia ze słowotwórstwa dla studentów, razem wymyślaliśmy sposób na jasne i proste przedstawienie młodzieży, czym jest złożenie endo- i egzocentryczne (LM. 2016: 4).

Okres studiów to także czas, w którym autorka udzielała korepetycji maturzystom. Początkowo zauważyła, że jej podopieczne dysponowały niewielką umiejętnością budowania prostych wypowiedzi i dlatego były się nowej matury ustnej z języka polskiego, a zwłaszcza objętych programem zagadnień językowych. Autorka wspomina ten czas jako okres wzmożonej pracy. Motywowało ją wspomnienie kłopotów stylistycznych, które sama miała wcześniej, przygotowując wypowiedzi pisemne. Ciężka praca opłaciła się, ponieważ jej podopieczne nie tylko zdały maturę, ale nawet jedna z nich otrzymała 98% punktów. To doświadczenie dało jej przekonanie, że może prowadzić zajęcia zarówno językoznawcze, jak i literaturoznawcze.

Za bardzo ważne doświadczenie autorka uważa swój pobyt na stypendium Erasmus, który spędziła w Lublanie, stolicy Słowenii. Wyjazd na Bałkany był przez nią planowany, ponieważ autorka bardzo się nimi interesuje („Chciałam znaleźć się na Bałkanach, które prywatnie kocham”). Zamierzała nauczyć się języka słoweńskiego i oczywiście doskonalić swój angielski. Niestety słoweńskiego nie opanowała, co traktuje jako osobistą porażkę, natomiast bardzo mile wspomina grupę lektoratową, która składała się z przedstawicieli kilku krajów słowiańskich. Byli tam Czesi, Polacy, Słowacy, Ukraińcy. Do ulubionych ćwiczeń zaliczała tłumaczenie przez uczestników słów z języka słoweńskiego na własne. Wówczas odkrywała, że pewne słowa, które należą do polskiego słownictwa gwarowego czy potocznego, w językach słowackim i czeskim są słowami należącymi do języka ogólnego. Jednak ważniejszym doświadczeniem było to związane z językiem angielskim. Zajęcia ze słoweńskiego były prowadzone po angielsku,

który był językiem wspólnym wszystkich obcokrajowców. Problemem było przełączanie się z języka angielskiego na słoweński, a potem na polski. Przy tej okazji autorka doszła do takiej refleksji:

(10) To doświadczenie pokazało mi, że aby stwierdzić, iż potrafi się posługiwać jakimś językiem, trzeba nie tylko znać gramatykę i słownictwo, trzeba myśleć w tym języku, trzeba budować swój monolog wewnętrzny w tym języku, w końcu trzeba zacząć odczuwać w tym języku. **Wiem, że jeszcze tego nie osiągnęłam, ale cały czas to ćwiczę**, na razie na przykładzie języka angielskiego (LM. 2016: 5).

Podczas pobytu w Słowenii autorka uczęszczała także na inne zajęcia prowadzone w języku angielskim, na przykład wykłady lub seminaria. Początkowo zakładała, że nie będzie miała problemów, ale potem okazało się, że sytuacja wyglądała inaczej. Píše o tym tak:

(11) Mój brak pewności językowej uzewnętrznił się. Miałam wielkie problemy z przełamaniem się i publicznym zabraniem głosu — zarówno na zajęciach, jak i w sytuacjach prywatnych. Wypowiedzi na forum przerażały mnie. Myślałam, że jeśli mam powiedzieć coś niepoprawnie, wolę nic nie mówić. Mijały tygodnie, a ja nie potrafiłam się otworzyć językowo. Pewnego dnia spacerowałam z koleżanką ze Słowacji, która po angielsku mówiła perfekcyjnie — pewnie i szybko, prawie jak we własnym języku. Rozmawiałyśmy o tym, że wiele tracę, bojąc się odezwać. Do końca życia zapamiętam jej słowa. Powiedziała tak: „Jeśli nie teraz, to kiedy? Przecież cię zrozumiemy, nawet jeśli źle odmienisz słowo. Twój wykładowcy również nie wyśmieją cię, jeśli użyjesz czasu Present Simple zamiast czasu złożonego. Nie trać czasu na językowy strach, są gorsze rzeczy, których można się bać!”. To ona otworzyła mi oczy. **To był moment przełomowy — zaczęłam mówić w obcym języku, a nie tylko słuchać**. Pod koniec Erasmusa nawet nie pamiętałam, że początkowo sprawiało mi to takie trudności (LM. 2016: 6).

Tę relację należy połączyć z wcześniejszą informacją o uczeniu się w szkole angielskiego i francuskiego. Wtedy LM. stwierdziła, że angielski nie sprawiał jej problemów, ponieważ uczyła się go wcześniej. Trzeba zwrócić uwagę, że autorka nie miała problemów z komunikacją po angielsku w ramach zajęć lektoratowych, gdy to lektor zadawał pytania, organizował dyskusję, prowadził zajęcia i oceniał. Później sytuacja się zmieniła, ponieważ angielski przestał być tylko językiem lektoratu, a stał się narzędziem komunikacji międzynarodowej. Do każdego z uczestników zajęć należała decyzja o zabraniu głosu, o włączeniu się do dyskusji, o skrytykowaniu czyjejś opinii i wyrażeniu własnej. Niektórzy nie mieli z tym kłopotu, natomiast autorka wyznaje, że to był jej największy problem. Nie mogła przekroczyć wewnętrznej bariery lęku, znajdującej się w psychice wielu osób uczących się języków obcych. Obawiała się, że albo nie zostanie zrozumia-

na, albo zostanie zrozumiana źle. Lękała się publicznej kompromitacji, ponieważ znała swoją psychikę: „Z racji tego, że do wszystkiego podchodzę bardzo ambicjonalnie, mam wielki problem z zaakceptowaniem swoich porażek językowych”. Na szczęście swoimi rozterkami podzieliła z koleżanką ze Słowacji, która za pomocą prostych argumentów dodała jej pewności siebie i przekonała do zabierania głosu po angielsku. Warunkiem dokonania takiej przemiany jest jednak (bardzo) dobre opanowanie (memoryzacja) słownictwa i struktur syntaktycznych języka obcego, które istnieją w podświadomości, nie są natomiast produkowane świadomie, gdyż produkcji przeszkadza bariera lęku. Rola bliskiej osoby polega na tym, że psychicznie przeprowadza zainteresowaną osobę przez barierę lęku, dając jej równocześnie wiarę, że komunikacja w języku obcym jest możliwa. W sumie efekt rozmowy z koleżanką był tak zadowalający, że pod koniec pobytu w Słowenii LM. nie pamiętała już o swoich kłopotach z angielskim. Chyba dopiero pisanie pracy o kształtowaniu się jej świadomości językowej spowodowało powrót do tego wydarzenia.

To bardzo pozytywne doświadczenie z używaniem języka angielskiego miało swój dalszy ciąg. Okazało się bowiem, że autorka nie tylko zaczęła wykorzystywać język angielski do komunikacji publicznej, ale uzyskała większą pewność siebie, którą potwierdziło następujące zdarzenie:

(12) Swoją większą pewność językową potwierdziłam kilka miesięcy później, kiedy do Polski przyjechało moje kuzynostwo z Wielkiej Brytanii. Mimo iż czują się Polakami, nie potrafią swobodnie mówić po polsku. Dlatego stwierdziliśmy, że będziemy prowadzić rozmowy w języku angielskim, a kiedy moi goście będą gotowi, przełączymy się na język polski. Byli zaskoczeni, że rozmowa szła tak dobrze. Widziałam, że zapragnęli mówić po polsku tak, jak ja mówię po angielsku. **To był mój mały sukces, byłam z siebie dumna.** Do tej pory koresponduję z moim kuzynem — piszemy po polsku i po angielsku tę samą treść, potem ja poprawiam jego wypowiedź po polsku, a on moją po angielsku. Uczymy się od siebie nawzajem, tym samym pogłębiając swoją świadomość językową. **Stypendium Erasmusa przyniosło mi nie tylko refleksję nad językiem polskim na tle innych języków słowiańskich, nie tylko refleksję nad moimi umiejętnościami, ale także pozwoliło na bezbolesne przełączanie kodów, pewność siebie, a tym samym większą pewność wypowiedzi i kreacji różnych tekstów w obcym języku** (LM. 2016: 7).

Jak widać, pozytywne doświadczenia z używaniem języka angielskiego w Słowenii autorka potrafiła wykorzystać w bezpośrednich kontaktach z kuzynami z Wielkiej Brytanii. Jej sprawne posługiwanie się językiem angielskim i bardzo dobra znajomość polskiego zachęciły ich do uczenia się języka polskiego. Na przykładzie kogoś bliskiego zobaczyli, że zrównoważona dwujęzyczność polsko-angielska jest możliwa. Ważne, że nauka jest kontynuowana nawet po ich powrocie do domu, co polega na wzajemnym poprawianiu tekstów zredagowanych

po angielsku i po polsku. W sumie autorka bardzo pozytywnie ocenia teraz swoje doświadczenia związane ze stypendium Erasmusa, uważa je za „jedno z najbardziej wartościowych w jej życiu”.

Za największe osiągnięcie zawodowe autorka uznała to, że została przyjęta jako współpracownica do zespołu przygotowującego *Wielki słownik języka polskiego* w Instytucie Języka Polskiego PAN w Krakowie. Wspomina to doświadczenie jako „zaszczyt” dający szansę obcowania z „wybitnymi językoznawcami, którzy w pracy kształtują moją świadomość językową”.

Na zakończenie, snując refleksje na temat tego, jak teraz, po latach studiów i różnych doświadczeń, odbiera język, wypowiada następujące słowa:

(13) Refleksję nad językiem w sposób zupełnie naturalny przynoszą lektury różnych tekstów. Zauważam w sobie wyraźną różnicę między tym, co czytałam i jak czytałam, a tym, po co sięgam teraz. Zwracam uwagę na język, którym coś jest napisane. [...] O języku i jego kondycji myślę często na ulicy. Lubię słuchać przechodniów, ludzi na przystankach. Smuci mnie to, że zazwyczaj nie mają potrzeby dbania o to, w jaki sposób mówią — przekleństwa, błędy językowe, niedbałość — zdecydowanie można to usłyszeć. Zauważyłam, że jeśli ja z kimś rozmawiam i ta osoba wie, że jestem polonistką, stara się mówić poprawnie. Czasami zbyt poprawnie, co znowu jest niedobre. [...] Tak naprawdę jedynymi osobami, którym wypominam błędy językowe, są członkowie mojej rodziny. Mama ma w zwyczaju robić coś „w każdym bądź razie”, a siostra „długi okres czasu”. Bardzo tego nie lubię, ale zdaję sobie sprawę, że tak będzie, ponieważ takie wyrażenia pojawiają się nagminnie w środkach masowego przekazu (LM. 2016: 7).

#### 4. Czynniki wpływające na proces tworzenia się indywidualnej świadomości językowej

Uczestnicy seminarium poświęconego kształtowaniu się świadomości językowej, pracujący pod moim kierownictwem, mieli za zadanie spróbować odpowiedzieć na pytanie o to, jakie czynniki najbardziej wpływały na ich świadomość językową. Zostały one podzielone na cztery grupy: 1. osoby; 2. miejsca i grupy społeczne; 3. wydarzenia; 4. refleksje indywidualne. Ich numeracja nie jest przypadkowa, gdyż zgodziliśmy się, że na świadomość językową najbardziej wpływają inni ludzie, rozpoczynając od członków rodziny, przez nauczycieli i kolegów ze szkół różnego szczebla, a na osobach ze środowiska zawodowego kończąc. Na drugim miejscu znalazły się miejsca i grupy społeczne rozumiane jako elementy występujące razem i tworzące środowisko, jak na przykład środowisko pochodzenia, środowisko edukacyjne, środowisko zawodowe itp. Kolejna grupa czyn-

ników to wydarzenia, w których udział tylko częściowo zależy od danej osoby, mającej ograniczony wpływ na ich przebieg. Okazuje się jednak, że wielki wpływ na świadomość językową mają zarówno te wydarzenia, w których braliśmy (aktywny) udział, jak i te obserwowane z boku; zarówno wydarzenia korzystne dla nas, jak i te, w których ponieśliśmy porażkę. Wszystkie one mają przynajmniej potencjalny wpływ na naszą świadomość językową, która ostatecznie zależy od refleksji indywidualnych i wyciągniętych wniosków, a następnie od wcielenia ich w życie. Warto podkreślić, że refleksje indywidualne mogą odnosić się do czynników należących do każdej z wymienionych grup, czyli do osób, miejsc i grup społecznych oraz wydarzeń. Refleksje, czyli myśli odnoszące się do poszczególnych czynników, mogą zawierać elementy ich oceny, które są konfrontowane z refleksjami i ocenami innych osób oraz z doświadczeniem życiowym oceniającego. Oznacza to, że upływający czas tworzy zmieniającą się perspektywę, która może mieć znaczący wpływ na zmianę ocen, w tym na docenianie z perspektywy czasu czynników dotąd niedocenianych.

Wracając do przedstawionego studium przypadku, postaram się teraz pokazać, które refleksje odnoszą się do poszczególnych czynników. Żeby uniknąć omawiania refleksji, będę podawał ich numer porządkowy, zwracając uwagę na dodatkowe elementy, jeśli zajdzie taka potrzeba. LM. dużą uwagę zwracała na **osoby, które przyczyniły się do kształtowania jej świadomości językowej**. W tej grupie znajdują się przede wszystkim rodzice, zwłaszcza ojciec (1, 4), potem rodzeństwo (2, 13), nauczycielka ze szkoły podstawowej (3), polonistka z liceum, jej pierwszy autorytet językowy (7), wreszcie prowadzący zajęcia na polonistyce UJ (8), kolega z polonistyki (9) i Słowaczka z programu Erasmus w Słowenii (11), profesor polonistyki UJ, która podjęła się opieki nad jej pracą doktorską, także przełożeni z Instytutu Języka Polskiego PAN. Ważne dla niej **grupy społeczne** to: inteligencka rodzina (1, 4), wyróżniająca się na tle środowiska wiejskiego, mówiącego gwarą (6), klasa z liceum w Opolu, środowisko studentów polonistyki UJ (9), wykładowcy i profesorowie UJ (8) oraz koledzy z programu Erasmus w Słowenii (11). Istotnymi **wydarzeniami, które miały wpływ na jej świadomość językową**, są: pierwsza przeczytana z zainteresowaniem książka (1), sukces odniesiony w szkole podstawowej na zajęciach z polskiego, związany ze stworzeniem własnego tekstu (3), wyjazd do Francji i obserwacja, jak Francuzi odnoszą się do swego języka; przyjęcie jej na studia na polonistyce UJ; rozmowa ze Słowaczką w Słowenii na temat komunikacji publicznej po angielsku (11), przełamanie bariery lęku w komunikacji publicznej po angielsku (11, 12) oraz wpływ wywarty na kuzynów z Wielkiej Brytanii (12), wreszcie udana rozmowa kwalifikacyjna na studia doktoranckie na Wydziale Polonistyki UJ.

Przedstawione czynniki potwierdzają hipotezę, że w liceum wykrystalizowały się zainteresowania polonistyczne autorki, natomiast zainteresowania językoznawcze dopiero na polonistyce UJ. W szkole średniej interesowała się językiem, literaturą i kulturą polską w ogóle, natomiast zajęcia na polonistyce uświadomiły

jej znaczenie zajęć językoznawczych, skłoniły do wyboru seminarium językoznawczego, a potem do starania się o przyjęcie na studia doktoranckie z zakresu językoznawstwa. Sama autorka zwróciła uwagę na dwa etapy rozwoju swojej świadomości językowej: 1. etap rozbudzania i 2. etap ugruntowywania (por. 2.3.). Ciekawe, że **rozbudzanie świadomości językowej** (ang. *language awareness*; fr. *éveil aux langues*; niem. *Sprach(en)bewusstheit*) to koncepcja (glotto)dydaktyczna, należąca do dydaktyki wielojęzyczności, której celem jest integracja w klasie uczniów mówiących poza nią różnymi językami i dialektami oraz uświadamianie im wielojęzyczności społeczeństw należących na przykład do Unii Europejskiej (por. Gębał 2013: 52–55). Na koncepcję rozbudzania świadomości językowej składają się następujące założenia: rozbudzanie zainteresowania procesami komunikowania się w różnych językach i dialektach; rozbudzanie akceptacji różnorodności językowej i dialektalnej; pobudzanie do refleksji językowej, porównywania i analizy języków; uświadamianie sytuacyjnego i socjokulturowego uwarunkowania działań językowych (na przykład z kim rozmawiam?, kiedy rozmawiam?, jak rozmawiam?); zapoznanie ze strategiami kształtowania wypowiedzi; refleksja nad środkami komunikacji metajęzykowej (Gębał 2013: 53). Jak wynika z przedstawionej analizy, autorka od dziecka interesowała się komunikacją językową w języku polskim i sprawnościami, które trzeba rozwijać (mówieniem, pisanem, czytaniem), także rozróżnieniem polszczyzny standardowej od gwarowej, na co wpływ miały rodzina (zwłaszcza rodzice) i szkoła podstawowa. Pierwszy autorytet językowy, polonistka z liceum, zaczęła uświadamiać jej strategie kształtowania wypowiedzi pisemnej. Proces ten był kontynuowany podczas studiów polonistycznych. Natomiast decydujące znaczenie dla porównywania i analizy języków słowiańskich miał wyjazd do Słowenii na stypendium Erasmus. W sumie można powiedzieć, że etap rozbudzania świadomości językowej to lata w szkole podstawowej i średniej, natomiast etap jej pogłębiania („ugruntowywania”) to okres studiów polonistycznych, na których autorka miała specjalistyczne zajęcia, na przykład ze stylistyki, socjolingwistyki czy retoryki. Rozbudzanie świadomości językowej to koncepcja należąca genetycznie do dydaktyki języków obcych, nie ulega natomiast wątpliwości, że powinna ona być także szerzej wykorzystywana w trakcie nauczania polszczyzny w szkole, gdzie coraz częściej nauczani są uczniowie niepolskiego pochodzenia (Miodunka 2016b).

Zadaniem kształtowania świadomości językowej jest wspomaganie nauczania języka rodzimego uczniów, przygotowanie ich do świadomego uczenia się języka obcego i innych języków niezbędnych w komunikacji międzynarodowej, także do budowania refleksji o znaczeniu języka jako narzędzia komunikacji z innymi ludźmi, również z przedstawicielami innych języków i kultur. Bardzo pięknie napisała o tym autorka analizowanej pracy w jej zakończeniu:

(14) Moja świadomość językowa jest coraz bardziej rozbudowana. Staram się doskonalić ją każdego dnia. Wiem, że będzie się kształtowała ciągle, bo



**to język wyznacza granice mojego poznania, granice mojego świata, a ja pragnę, żeby były jak najszersze (LM. 2016: 7).**

## Bibliografia

- Cygan S. (2011), *Przejawy świadomości językowej mieszkańców wsi końca XX wieku na przykładzie Lasocina na Kielecczyźnie*, Kielce.
- Czarnecka K. (2000), *Uczniowska odmiana współczesnej polszczyzny w świadomości jej użytkowników*, Poznań.
- Dębski R., Miodunka W.T. (red.) (2016), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, Kraków.
- Gębał P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stro-  
nę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków, s. 52–55.
- Korendo M. (2016), *Problemy dyslektyczne dzieci dwujęzycznych*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy  
dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka,  
Kraków, s. 109–118.
- Maćkowiak K. (2011), *U źródeł polskiej świadomości językowej (X–XV wiek)*, Poznań.
- Miodunka W.T. (2016a), *Biografia językowa jako jedna z metod badania dwujęzyczności*, [w:] *Bilin-  
gwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*, red. R. Dębski,  
W.T. Miodunka, Kraków, s. 49–87.
- Miodunka W.T. (2016b), *Polszczyzna młodzieży niepolskiego pochodzenia w Polsce na tle zmian  
w pojmowaniu wielokulturowości i wielojęzyczności*, „Język Polski” 96, z. 4, s. 32–46.
- Miodunka W.T. (2017), *O potrzebie opisu i kształtowania świadomości językowej współczesnych  
Polaków*, „Język Polski” 97, z. 3, s. 5–18.
- Młyński R. (2015), *Język polski dzieci dyslektycznych w sytuacji ich bilingwizmu*, niepubl. rozprawa  
doktorska przygotowana na Wydziale Polonistyki UJ.
- Młyński R. (2016), *Lingwistyczne objawy dysleksji i dwujęzyczności. Próba analizy różnicowej  
zachowań językowych*, [w:] *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do  
studiów przypadków*, red. R. Dębski, W.T. Miodunka, Kraków, s. 119–132.
- Sagan-Bielawa M. (2014), *Dziedzictwo pozaborowe. Społeczna świadomość językowa Polaków  
w Drugiej Rzeczypospolitej*, Kraków.
- Scherfer P. (1983), *Untersuchungen zum Sprachbewusstsein der Patois-Sprecher in der Franche-  
Comté*, Berlin.

## Formation of language awareness of a native Polish speaker. Case study

### Summary

The article presents an individual case of the formation of language awareness, divided into three periods: elementary school, secondary school and Polish philology studies. The basis of the analysis was the account of an individual following doctoral studies in linguistics. In the summary of the analysis, the author distinguished the factors forming individual language awareness: important people

(parents, significant others), home and school environment, university environment, language-related events, foreign language learning, and trips abroad.

Keywords: individual language awareness, stimulating language awareness, forming language awareness, factors forming individual language awareness