

Rafał Zarebski  
Uniwersytet Łódzki  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1918-2169>  
e-mail: rafal.zarebski@uni.lodz.pl

## O komunikacyjnych uwarunkowaniach polszczyzny w środowisku frankofońskim (na materiale wybranych podręczników z początku XX w.)

On communicative determinants of the Polish language  
in the francophone environment  
(based on selected early 20<sup>th</sup> century textbooks)

### Abstrakt

Celem artykułu jest analiza trzech podręczników do nauki języka polskiego przeznaczonych dla osób francuskojęzycznych, powstałych na początku XX w., w perspektywie komunikacji wspólnotowej, a dokładniej w aspekcie: a) glottodydaktycznym (wpływ metod dydaktycznych na typ nauczanego tworzywa językowego), b) lingwistyczno-kulturowym (rola warstwy językowej – zwłaszcza leksykalnej – źródeł w transmisji kultury, np. liczne nazwy własne i szeroko pojęte nazwy realiów, np. *Jan Sobieski, Mickiewicz, Warszawa, Wilanów, szlachcic, ułan*) i c) dyskursywnym (w zakresie dyskursu memorialnego i tożsamościowego). Ustalono, że zastosowane metody i wieloaspektowe podejście komunikacyjne (uwzględniające kontekst instytucjonalny, ideologiczny i sytuacyjny, specyfikę metod nauczania, konkretną wspólnotę komunikacyjną i typ odbiorcy, relacje między językiem a kulturą, typy dyskursu, aksjologię) w stosunku do analizowanych podręczników mogą nie tylko poszerzać spektrum obserwacji, ale także stanowią ciekawą propozycję interpretacyjną dawnych źródeł glottodydaktycznych.

**Słowa kluczowe:** dyskurs edukacyjny, dyskurs tożsamościowy, stereotyp językowy i kulturowy, podręcznik, język polski jako obcy, glottodydaktyka historyczna

### Abstract

The article aims to analyze three textbooks for teaching the Polish language to French-speaking people created at the beginning of the 20th century from the perspective of community communication, and more specifically, in three aspects: a) teaching (the influence of teaching methods on the type of language material taught), b) linguistic and cultural (the role of the linguistic layer – especially the lexical one – of sources in the transmission of culture, e.g. numerous proper names and widely understood

culture-bound items, e.g. *Jan Sobieski*, *Mickiewicz*, *Warszawa*, *Wilanów*, *szlachcic*, *ułan*), and c) discursive (within memory and identity discourse). It was concluded that the applied methods and the multifaceted communication approach (considering institutional, ideological, and situational context, as well as the specificity of teaching methods, a given communication community and a type of receiver, the relation between language and culture, discourse types and axiology) as regards the analyzed textbooks may not only extend the spectrum of observations but also constitute a valuable interpretative proposal of the old teaching sources.

**Keywords:** educational discourse, identity discourse, linguistic and cultural stereotyping, textbook, Polish as a foreign language, historical teaching methods

## Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich lat obserwujemy intensyfikację badań nad nauczaniem języka polskiego jako obcego/drugiego (jpjo/d) w ujęciu diachronicznym. Wiąże się to z kilkoma czynnikami: 1) akcentowaniem wieloetniczności i wielokulturowości Polski sprzed II wojny światowej, 2) dostrzeganiem i podkreślaniem roli, jaką w dziejach polskiej wspólnoty komunikatywnej odegrały – obok języka literackiego – różne odmiany i warianty polszczyzny (w tym również z udziałem innych języków), niejako otwarte na zjawiska z obrzeży normy czy wręcz spoza niej, 3) wreszcie, próbami kompletowania bazy źródłowej i wypełniania istniejących luk w tradycyjnie uprawianej historii języka. Nikt dziś chyba nie ma najmniejszych wątpliwości, że ta subdyscyplina językoznawcza powinna szerzej uwzględniać glottodydaktykę historyczną (Dąbrowska 2018a), tak jak polonistyczna socjolingwistyka diachroniczna coraz silniej akcentuje rolę świadectw dwu- i wielojęzycznych w obszarze dawnych kontaktów językowych.

Autorzy aktualnych studiów z zakresu glottodydaktyki historycznej kierują uwagę ku takim zagadnieniom, jak: moc i prestiż polszczyzny na przestrzeni wieków, związane z jej kulturotwórczą rolą, jej potencjał użytkowy i asymilacyjny, dotyczący przede wszystkim sfery codziennego funkcjonowania, odchodzenie od polonocentryzmu, przez którego pryzmat jeszcze do niedawna postrzegano wiele zjawisk językowych, a wreszcie szczegółowe analizy konkretnych pomocy dydaktycznych dla obcokrajowców. Aspekty te mają wspólny mianownik, trafnie określony przez Władysława Miodunkę (2011: 200) mianem *polonofonii*, obejmującej swym zakresem wszystkich tych, dla których polszczyzna nie była językiem ojczystym/ pierwszym. W związku z ewolucją metod badawczych zmienia się również perspektywa oglądu niegdysiejszych materiałów

dydaktycznych dla obcokrajowców. O ile jeszcze do niedawna koncentrowano się przede wszystkim na opisie ich tkanki językowej, co miało dużą wartość dla wiedzy o polszczyźnie różnych okresów, o tyle dziś punkt zainteresowania badaczy przesuwają się w stronę uwikłań kulturowo-komunikacyjnych, w tym dyskursologicznych. Ogląd tego typu źródeł przez pryzmat lingwistyki kulturowej bez wątpienia poszerza spektrum analiz i kontekstów, konstruujuących naszą wiedzę o zakresie używania i jakości dawnej polszczyzny w środowiskach niepolskojęzycznych (np. Burzyńska 2002; Kotlarska 2019).

Wychodząc naprzeciw postulatowi badaczy (Dąbrowska 2018a: 37–38), chciałbym w niniejszym opracowaniu wskazać kilka możliwości interpretacyjnych wybranych pomocy do nauki jppo/d i zaprezentować potencjał badawczy, jaki oferują dociekaniom diachronicznym. Celem szkicu jest charakterystyka wybranych źródeł czyniona z uwzględnieniem kilku, wybiórczo z oczywistych względów wykorzystywanych i krzyżujących się, perspektyw metodologicznych: a) glottodydaktycznej: relacje pomiędzy nauczaniem jppo/d a stosowanymi w danym okresie metodami dydaktycznymi, b) lingwistyczno-kulturowej: rola warstwy leksykalnej źródeł w transmisji kultury (Burzyńska 2002), c) dyskursywnej<sup>1</sup>: teksty z obszaru dyskursu edukacyjnego (Nocoń 2013) i glottodydaktycznego (Zarzycka 2018) nośnikami dyskursu memorialnego (Czachur 2018) i tożsamościowego (Niewiara 2009). Ogniwa zaplecza metodologicznego, do których się odwołam, łączy przestrzeń komunikacyjna i wspólnotowa (Borawski 2005: 31). Sądzę, że tak zaprojektowane badania dawnych tekstów glottodydaktycznych mogą stanowić ciekawą propozycję oglądu tego typu zabytków i wniosą nowe, ważne ustalenia dla historii języka, w szczególności zaś socjolingwistyki historycznej.

Przedmiotem analizy uczyniłem wybrane podręczniki do nauki języka polskiego dla osób francuskojęzycznych, żyjących w skupiskach polonijnych, które pozostawały ze sobą w kontakcie: w środowisku związanym ze Szkołą Narodową Polską w Batignolles w Paryżu<sup>2</sup> oraz z Polskim Uniwersytetem Ludowym i polskimi socjalistami skupionymi wokół

---

<sup>1</sup> *Dyskurs* rozumiem jako: sposób nadawania znaczenia pewnemu obszarowi życia społecznego, postrzeganego z określonej perspektywy (Witosz 2016: 26–27) i praktykę komunikacyjną danej wspólnoty, która „konserwuje stosowne scenariusze zachowań komunikacyjnych oraz reguły ich wypełniania za pośrednictwem wypowiedzi (i/lub środków niewerbalnych)” (Wojtak 2011: 70–71).

<sup>2</sup> Zadaniem szkoły, która powstała w 1842 r., było krzewienie rodzimej kultury i upowszechnianie znajomości języka polskiego wśród potomków polskich emigrantów (Pugacewicz 2017: 11–12, 121–122, 314–358).

małżonków Zielińskich, działaczy lewicowych zaangażowanych w życie Polonii francuskiej<sup>3</sup>: 1) *Manuel de la langue polonaise* (1917) Izy Zielińskiej (MP), 2) *Cours de langue polonaise professée à l'École Polonaise des Batignolles* (1919) (CP). Mimo że stanowiące przedmiot opracowania pomoce dydaktyczne były przygotowane specjalnie dla rodzin polskich i polsko-francuskich przebywających wskutek dziejowej zawieruchy we Francji, trzeba pamiętać, że mogły być wykorzystywane również przez frankofonów, którzy z różnych przyczyn zdecydowali się na poznanie języka polskiego. W związku z tym do źródeł włączyłem również rozmówki francusko-polskie, pt. *Le français en Pologne: méthode simple et facile pour parler de suite le polonais à l'aide d'une prononciation figurée très ingénieuse...* (1919) (FP). Miały one w przystępny i szybki sposób pomóc przyswoić polszczyznę użytkownikom języka francuskiego. Wybrane pomoce mieszczące się w obrębie wspólnej przestrzeni gatunkowej 'podręcznika do nauki języka polskiego' (Burzyńska 2002: 187–188) łączy też czas publikacji (lata 1917–1919)<sup>4</sup> oraz przede wszystkim fakt, że ich docelowym adresatem były osoby francuskojęzyczne uczące się jpjo/d; w tym trzeba upatrywać ich funkcji wspólnototwórczej. MP i CP (w pewnym sensie źródła prymarne) funkcjonowały w środowisku egzolingwalnym (nauczanie w warunkach braku możliwości bezpośredniego, codziennego kontaktu z opanowywanym językiem), natomiast źródło sekundarne (FP) mogło być wykorzystywane także w warunkach endolingwalnych (nauczanie polskiego w Polsce)<sup>5</sup> (Seretny 2015: 286).

<sup>3</sup> Zielińscy w 1901 r. założyli Towarzystwo Robotnicze „Solidarność” i współtworzyli Polski Uniwersytet Ludowy (w ramach jego działalności organizowano odczyty, wycieczki do muzeów, wieczorki towarzyskie, porady prawne, lekarskie i higieniczne). Iza Zielińska (1863–1934), urodzona w Grodnie w rodzinie ziemiańskiej, przebywająca na emigracji w Paryżu od 1888 r., propagowała naukę języka polskiego i uczyła także języka francuskiego. Była autorką podręczników do języka francuskiego dla robotników polskich i ich rodzin pt. *Manuel de la Langue Française à l'usage des Polonais*; 1. wydanie w 1916 r. (Zielińska 1916). Podręcznik ten ukazał się rok przed pojawieniem się wersji do nauki języka polskiego (Łaniewski 2016).

<sup>4</sup> Podręczniki pochodzą z przełomu 2. i 3. – spośród czterech – okresów nauczania jpjo/d wyodrębnionych przez A. Dąbrowską. Zaproponowana periodyzacja przedstawia się następująco: 1) XV w. – XVIII w., 2) XIX w. – 1918 r., 3) XX-lecie, 4) 1945 r. – 2017 r. (Dąbrowska 2018b: 19).

<sup>5</sup> Warto zwrócić uwagę, że w odniesieniu do zagadnienia kontekstu w nauczaniu języków obcych w literaturze przedmiotu istnieje rozróżnienie na komunikację endolingwalną (fr. *endolingue*, ang. *using a common language*) i egzolingwalną (fr. *exolingue*, ang. *using a non-native language*) oraz środowisko nauczania języka drugiego/ obcego: poza krajem, w którym obowiązuje dany język, np. nauczanie francuskiego w Japonii (fr. *hétéroglotte*, ang. [*learning*] *in a foreign language contexte*) i w kraju, w którym ten język funkcjonuje,

Wybór jako przedmiotu analiz dawnych podręczników przeznaczonych dla frankofonów został podyktowany kilkoma względami: po pierwsze, zamiarem włączenia nieopracowanych tekstów w obieg naukowy, po drugie, ścisłymi niegdyś kontaktami polsko-francuskimi w różnych obszarach, np. polityki i kultury, które zadecydowały, że Francja była (właściwie przez cały wiek XIX i znaczną część XX w.) atrakcyjnym krajem osiedlenia się polskich emigrantów, po trzecie wreszcie, wyraźnym zwrotem w ostatnich latach w światowej glottodydaktyce historycznej, przejawiającym się wzrastającym zainteresowaniem dawnymi pomocami dydaktycznymi do nauki języków obcych w celu ukazania ich jako pełnoprawnej, charakteryzującej się właściwymi sobie cechami, grupy źródeł (DHF; Risager 2018).

## 1. Perspektywa glottodydaktyczna

W okresie, w którym powstały interesujące nas pomoce dydaktyczne, w dydaktyce języków obcych panowały dwie mające długą tradycję metody nauczania: gramatyczno-tłumaczeniowa, oparta na ćwiczeniach o charakterze przekładowym: tzw. *version* (z języka obcego na ojczysty – tu z polskiego na francuski) oraz tzw. *thème* (tłumaczenie z języka pierwszego na obcy) i bezpośrednia, eliminująca użycie języka pierwszego/rodzimego (Puren 1988: 18–60; 64–135; Cuq, Gruca 2005: 73, 254–256). Obok nich w szkole w Batignolles wspomagano się także m.in. wykładem równojęzycznym (tłumaczenie treści wykładanych po francusku na polski) i nauczaniem wzajemnym (zdolniejsi uczniowie instruowani przez nauczycieli przekazywali wiedzę pozostałym) (Pugacewicz 2017: 11–12, 121–122, 314–358). Opierając się na założeniach metody gramatyczno-tłumaczeniowej z elementami metody bezpośredniej, swoje podręczniki (MP i Zielińska 1916: 3–4) stworzyła także I. Zielińska.

Mimo że zarówno w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, jak i bezpośredniej kompetencji leksykalno-semantycznej nie rozwija się w sposób systematyczny, można dostrzec w badanych źródłach ślady stopniowania trudności wprowadzanego materiału oraz wykorzystywanie stosowanych i dziś technik wspomagających zapamiętywanie słów. Potwierdzają to również badania dawnych podręczników do nauki różnych języków obcych (m.in. francuskiego), stworzonych w duchu metody bezpośredniej (Valdés Melguizo 2020). W podręczniku CP zorganizowanym wokół kursu

---

np. nauczanie francuskiego na obszarze frankofońskim (fr. *homoglotte*, ang. [*learning*] *in a second language contexte*) (Cuq, Gruca 2005: 121–122).

gramatyki uczeń już na wstępie przytłoczony jest ogromem słownictwa o różnej skali przydatności w początkowym etapie nauczania, np. *cnota*, *starosta*, *źrebię* (CP 6–11). Z czasem jednak obserwujemy uciekanie się do zabiegów o charakterze porządkującym, choćby grupowania leksyki wokół pól leksykalno-semantycznych w obrębie tej samej lekcji czy danego ćwiczenia<sup>6</sup>, np. NAZWY ZWIERZĄT: *baran*, *indyk*, *jastrząb*, *kogut*, *koń*, *kot*, *kozieł*, *lew*, *orzeł*, *osieł*, *pies*, *ryś*, *stoń*, *słowik*, *tygrys*, *wół* (CP 12–15) czy ciągów synonimicznych, np. *dzwonić zębami – drzeć* (CP 211), *gorliwie – żarliwie* (CP 214), *wygrać – zarobić* (CP 221), *wódz – naczelnik* (CP 223), *kuj żelazo póki gorące – drzyj tylko póki się daje* (CP 274). Podręczniki MP i FP metodę pól stosują niejako z założenia. FP to typowe rozmówki z 36 rozdziałami podporządkowanymi konkretnemu tematowi, w obrębie których zamieszczono listy słów i dialogów francuskich wraz z polskimi ekwiwalentami oraz ich transkrypcją, np. *Dans un magasin* ‘w sklepie’. Natomiast przykładowe pola z bogato reprezentowaną leksyką ogólną, a często też specjalistyczną, zamieszczono w MP w części słownikowo-dialogowej (pt. *Vocabulaire & Exercices*)<sup>7</sup>, np. w lekcji 14. pt. *Commerce* ‘handel’ obok jednostek typu *cena*, *klient* pojawiają się: *spółka komandytowa*, *wierzyciel*, *list zastawny*, *dyskontować*, *nadwyżka dochodu* (MP 85–88). Uciekanie się do zabiegów tego typu miało dać uczącym się szeroki dostęp do przestrzeni socjosemantycznej (Wierzbicka 1990: 103) polszczyzny i – co oczywiste – umożliwić wspólnotową komunikację.

## 2. Perspektywa lingwokulturowa

Dawne pomoce dydaktyczne stanowią cenne źródło do badań relacji między językiem a kulturą (Burzyńska 2002). Jednostki leksykalne, które prócz znaczenia słownikowego posiadają dodatkowy ładunek symboliczno-kulturowy, należące do leksyki bezekwiwalentnej i realizoznaczej (kulturemy, egzotyzy, ksenizmy itd.; Rak 2015) odgrywają ważną rolę w procesie glottodydaktycznym i stanowią istotny oraz mocno eksploatowany element analizowanych podręczników. Wśród wykorzystanych przez ich autorów dominują *nomina propria*: popularne niegdyś nazwy osobowe, np. *Kazimierz* (CP 66), *Władzia* (CP 47), nazwy postaci historycznych

<sup>6</sup> Przykłady w pisowni oryginalnej. Tłumaczenia przykładów z języka francuskiego pochodzą od autora.

<sup>7</sup> MP składa się z trzech części: gramatycznej, słownikowo-dialogowej i wypisów, w obrębie których zamieszczono kilka fragmentów utworów literackich, np. „Pana Tadeusza”, „Placówki” wraz z francuskimi przekładami.

i związanych z polską kulturą, np. *Kościuszko* (MP 23), *Orzeszkowa*, *Konopnicka* (MP 28), nominacje ważnych wydarzeń dziejowych, np. *konstytucja 3<sup>go</sup> maja* (MP 102–103) oraz toponimy wyznaczające polską i okołopolską przestrzeń geograficzną, np. *Polska*, *Odra* (CP 218), *Warszawa* (CP 52; MP 73), *Zakopane* (MP 28), *Kraków* (MP 73), *Wieliczka*, *Wilanów*, *Wisła*, *morze Bałtyckie* (MP 73–74), *Galicya*, *Zagłębie Dąbrowskie*, *Karpaty*, *Kielce*, *Sandomierz* (MP 82), *Poznań* (CP 111), *Łódź*, *Mazowsze* (MP 85), *Brześć*, *Wilno*, *Smoleńsk*, *Lublin* (CP 196–197), *Warta*, *Kowno*, *Niemen* (CP 225), *Dźwina* (CP 246), *Dniepr*, *Dniestr* (CP 112).

Ponadto w dość dużym zakresie wykorzystano: polskie formuły powitania, pożegnania itd., np. *dzień dobry Panu; dobry wieczór Panu; Życzę Panu dobrego dnia* (CP 40), *Dzień dobry, panu, jak się pan ma. / Dziękuję panu. Dobrze.* (MP 53), dawniejszą i nowszą tytułaturę, np. *Wasza miłość Pan wojewoda; Wasza miłość Pan hetman, Najjaśniejszy król, Pan nasz miłościwy; Jaśnie oświecony książę, Jaśnie wielmożny pan; Wielmożny Pan; Pan; Pan Dobrodziej, Łaskawy Panie, Szanowny Panie, ty* (CP 268), nazwy ewokujące chrześcijański rodowód polskiej kultury, np. *Nowy rok, Boże Narodzenie, Wielkanoc, Zielone Świątki* (CP 187), *Popielec, Palmowa Niedziela, Wielki Czwartek, Wniebowstąpienie, Wszystkich Świętych, Boże Ciało, Wniebowzięcie, Wielki Post, Zapusty* (MP 59), *przebóg! Dla Boga! Dalibóg! Jak mi Bóg miły* (CP 263), *Na sądzie ostatecznym złych się ukaże, a dobrych się nagrodzi* (CP 227), leksykę z zakresu realiów historycznych, np. *sejmiki, sejm jeneralny* (MP 103), *hetman* (CP 85), *ułan* (CP 41), *Szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie* (CP 273) i współczesnych autorom pomocy dydaktycznych, np. kulinaria – *zupa grochowa, rosół, barszcz zabieleny, flaczki* (MP 66–67).

Wskazane grupy lokują się na różnych punktach skali wprowadzania wiedzy realizowawszej: od onimów jednoznacznie ewokujących polską przestrzeń historyczno-geograficzną, poprzez nazwy realiów, które mogły być wspólne dla różnych kultur, skończywszy na segmentach o charakterze bardziej uniwersalnym, np. nazwy świąt religijnych, ale wyznaczających podstawowe rysy polskiej mentalności. W tym kontekście warto też zwrócić uwagę na repliki dialogowe, będące wyrazem różnych zachowań językowych zdeterminowanych kontekstem sytuacyjnym, typem kontaktu i rolą społeczną uczestników, np. przy śniadaniu: *Czy pan już jadł śniadanie? / Jeszcze nie. / Chodź pan na śniadanie. / Śniadanie gotowe. / Mam wielki apetyt. / O której godzinie jadł pan śniadanie? / My jadamy o godzinie 10. / Co mamy na śniadanie? / tu jest kawa / czekolada. / Ja wolę herbatę. / Tu są bułki. / Niech pan będzie tak łaskaw podać mi masło. / Bądźcie jak u siebie w domu.* (FP 13).

Tylko krótka z konieczności ilustracja materiałowa reprezentująca związki języka z kulturą z poziomu wyrazu, grupy wyrazów i sytuacji, jak to ujmuje A. Burzyńska (2002: 189–213), poświadcza znaczną rozpiętość zjawiska w analizowanych pomocach dydaktycznych. Okazałoby się ono rozleglejsze, gdyby odnotować jeszcze inne typy leksyki nasyconej ładunkiem kulturowym i fakty o charakterze pragmatycznym. Wystarczy przywołać komentarze na temat polskiej grzeczności językowej i zmian w jej zakresie zamieszczone w CP: *Dans les temps anciens on employait la deuxième personne du pluriel à côté d'un nom au singulier, ex. : Ojczel! zkąd idziecie, ce qui se fait encore chez le peuple polonais quand il parle aux supérieurs* (CP 267); *L'expression ty est employée dans la prière à Dieu ou dans une expression familière, en donnant un ordre à un inférieur ou dans un emportement de colère*<sup>8</sup> (CP 268).

### 3. Perspektywa dyskursywna

Przyjmując dyskursywną perspektywę oglądu dawnych podręczników do jppo/d, warto się skupić na aspektach istotnych dla dyskursu tożsamości i pamięci. Podstawowym wyznacznikiem pamięci jako kategorii językowo-komunikacyjnej są nazwy własne (Rejter 2016) obficie poświadczone w analizowanych materiałach. Do wprowadzania i objaśniania treści gramatycznych służą autorom podręczników nie onimy przypadkowe, jak to wcześniej pokazano, ale te, które wyznaczają katalog ważnych postaci i miejsc w polskiej przestrzeni historyczno-kulturowej, określanych mianem mnemotoposów (Bednarek 2012). Mocniejszemu osadzeniu kursu w typowo polskich realiach służyło stosowanie imion popularnych wówczas wśród Polaków, np. *Andrzej, Michał, Jan, Stanisław, Katarzyna, Paweł, Marynia, Jadwisia* (CP), o czym świadczy choćby tylko pobieżne zestawienie źródeł ze studiami onomastycznymi na temat imiennictwa przełomu XIX i XX w.

Wykorzystane w podręcznikach nazwy stają się kluczowym sygnałem temporalności, która jest fundamentem pamięci. Szerzeniu, czy raczej przemyśleniu, wiedzy historycznej i kulturowej służą licznie wykorzystywane w ćwiczeniach imiona i przydomki władców polskich, np. *Kazimierz Wielki założył do stu miast* (CP 200), *Pałac w Wilanowie pod Warszawą*

---

<sup>8</sup> W dawnych czasach używano 2. osoby liczby mnogiej obok rzeczownika w liczbie pojedynczej, np. : *Ojczel! zkąd idziecie, co wciąż Polacy stosują w rozmowach z przełożonymi* (CP 267); *Formy ty używa się w zwrotach do Boga, w języku potocznym, wydając rozkaz podwładnemu lub jako sygnał gniewu* (CP 268).



był letnią rezydencją króla Jana Sobieskiego (MP 73–74), nazwiska wybitnych twórców kultury i tytuły ich dzieł, np. *C'est une poésie descriptive intitulée „Monsieur Thadée” composée par notre grand poète Mickiewicz*<sup>9</sup> (CP 169), nazwiska osób zasłużonych, np. *Qu'est-ce que le prêtre Skarga disait aux gentilshommes polonais? Il leur disait : O gentilshommes polonais! vous serez tous perdus, car vous n'aimez ni Dieu, ni la Patrie*<sup>10</sup> (CP 88). Przywoływanie wydarzeń, np. *W bitwie pod Płowcami legło do pięćdziesięciu tysięcy Krzyżaków* (CP 200), *Mercredi, le 26 mai, à 9 heures 35 minutes. Anniversaire de la bataille d'Ostrołęka, qui fut livrée en 1831*<sup>11</sup> (CP 259), dawnej etykiety językowej czy historycznych realiów<sup>12</sup>, wyznaczając polski krąg kulturowy, służyło budowaniu i umacnianiu więzi wspólnotowych.

Wskazane mnemotoposy stanowią ważny sygnał tożsamościowy, który w środowiskach uczących się jpjo/d kreował odpowiedni wizerunek nosicieli języka polskiego i ich kraju. Nie bez znaczenia pozostaje tu również przestrzeń geograficzna, konstruowana przy pomocy toponimów przynależnych do planu dalekiego, bliskiego i najbliższego z perspektywy polonocentrycznej, składających się na mapy mentalne ówczesnych Polaków (Niewiara 2009: 98).

Wyznacznikiem różnych planów są głównie nazwy własne krajów, regionów, dzielnic, miast i miejscowości, a także obiektów miejskich, które mogły pełnić istotną funkcję w orientacji geograficznej. Na centrum – także w wymiarze frekwencyjnym – składają się onimy z terytorium ówczesnej i dawnej Polski, np. *Polska leży pomiędzy Odrą i Dnieprem* (CP 218). Przytaczanie toponimów służy bardzo często wprowadzaniu wiedzy na temat geograficznych właściwości ojczyzny przodków i jej bogactw naturalnych, np. *Warstwa węgla dochodzi w Polsce do piętnastu metrów* (MP 82), przemysłu, np. *Przemysł tkacki wełniany i bawełniany zatrudnia w Polsce największą ilość robotników* (MP 85) i różnych informacji o charakterze realizowalnym, np. *W Galicyi są pokłady soli i obfite źródła nafty* (MP 82), *Mieź znajduje się w Karpatach i około Kielc i Sandomierza* (MP 82), *Zagłębie Dąbrowskie jest jednym z najważniejszych w Europie* (MP 82). Mocno jest eksponowana pozycja dużych ośrodków miejskich ze względu na ich znaczenie historyczno-kulturowe, polityczne czy przemysłowe,

<sup>9</sup> To poemat opisowy zatytułowany „Pan Tadeusz”, stworzony przez naszego wielkiego poety, Mickiewicza.

<sup>10</sup> Co ksiądz Skarga powiedział polskiej szlachcie? Powiedział jej: Panowie polscy! Wszyscy zginiecie, gdyż nie miłujecie ani Boga, ani Ojczyzny.

<sup>11</sup> Środa, 26 maja, godz. 9.35. Rocznica bitwy pod Ostrołęką, stoczonej w 1831 r.

<sup>12</sup> Zob. przykłady w rozdz. II.

np. *Warszawa liczy około miliona mieszkańców* (MP 73–74), *Łódź jest centrem przemysłu bawełnianego, miasto te zostało przezwane polskim Manchesterem* (MP 85). Należy sądzić, że podstawowym celem tego typu zabiegów było budowanie przekonania wśród uczących się języka polskiego o wielkości i potędze kraju, który miał się odrodzić po latach niewoli.

Plan dalszy i daleki konstytuują nazwy ziem sąsiadów, państw ościennych i odległych, przywoływane w różnych kontekstach, np. *Rozległość bagien litewskich jest wielka* (CP 84), często też służące utrwalaniu stereotypów narodowych, które poszerzają zakres wykorzystywanych mnemotoposów. Uwypuklając niektóre cechy etniczne i kulturowe różnych nacji, autorzy podręczników posługują się zbiorowymi wyobrażeniami o neutralnym, np. *Ubodzy Litwini mieszkają w lesie* (CP 81), pozytywnym, np. *Kochasz [...] Litwinów cichych, posepnych, lecz upartych i walecznych.* (CP 82), [...] *bogaci Żmudzini są bardzo przywiązani do swojego kraju i są ludzie uprzejmi i bogobojni.* (CP 81) bądź negatywnym wydzwisku, np. *Czy to prawda, że Żydzi polscy są niemal wszyscy chytry, bo nieoświeceni? To jest wielka prawda.* (CP 81).

Na mapie mentalnej odzwierciedlonej na kartach podręczników szczególne miejsce zajmuje Francja, co nie może dziwić w kontekście, w którym one funkcjonowały. Piszę o niej dużo i zawsze pozytywnie, np. *Wy myślicie ciągle o sławnym i bogatym mieście Paryżu* (CP 67). Zwłaszcza CP, kreśląc korzystny obraz Francji, zmniejsza dystans geograficzny i buduje wizję braterskiej wspólnoty obu narodów, por. *Les Polonais sont-ils bons amis des Allemands? Ils ne sont pas grands amis des Allemands, ni des Anglais, mais ils sont de très bons amis des Français*<sup>13</sup> (CP 90). Akcentowanie dobrych relacji polsko-francuskich miało także walor edukacyjny, gdyż stanowiło kolejny argument na korzyść zaznajomienia się z językiem i kulturą kraju przodków znacznej części uczniów.

Autorzy podręczników, podkreślając pozytywne cechy nowej ojczyzny, neutralizują ogólnokulturową opozycję swój – obcy. W wyobrażeniach kreowanych w badanych źródłach obywatele Francji zostali niejako przeniesieni z obcej przestrzeni kulturowo-narodowej i włączeni w obręb wspólnoty osób połączonych związkami językowymi – znajomością francuskiego i zmotywowaną patriotycznie koniecznością nauczania się polskiego. Wspomina się pozytywne cechy kraju i jego mieszkańców: piękno, potęgę i bogactwo, np. *Vous aimez la belle France*<sup>14</sup> (CP 43), [...] *belle et puissante*

<sup>13</sup> *Czy Polacy są wielkimi przyjaciółmi Niemców? Nie są wielkimi przyjaciółmi Niemców, ani Anglików, ale są bardzo dobrymi przyjaciółmi Francuzów.*

<sup>14</sup> *Kochacie piękną Francję.*

*France*<sup>15</sup> (CP 69), *Les Français, qu'ont-ils ? Ils ont du vin, de beaux bœufs et de l'argent.*<sup>16</sup> (CP 89), *J'ai vu [...] en France beaucoup de joie, des bals, de belles maisons et de grands bavards*<sup>17</sup> (CP 102), odwagę Francuzów, np. *Mon ami parle souvent de ce brave Français*<sup>18</sup> [...] (CP 68), umiłowanie wolności: *Wy kochacie Francję wolną, przyjaciółkę wolności* (CP 40). Czasem zwraca się też uwagę na typowe, codzienne zachowania, np. *We Francji jedzą dużo sałaty* (CP 43). W dużej mierze, choć nie do końca, potwierdza to stereotyp tej narodowości funkcjonujący w języku polskim na przestrzeni dziejów (Niewiara 2000: 84–96).

Dyskurs tożsamościowy rekonstruowany na podstawie analizy źródeł wpisuje się w zgodzie z propozycją A. Niewiary (2009: 21, 213) m.in. w formułę pytań: *Kto ty jesteś?* i *Jaki jesteś?* Autokreacja językowa społeczności, której języka mają się uczyć odbiorcy podręczników, została wyznaczona kilkoma, często silnie zaksjologizowanymi pozytywnie, rolami semantycznymi (profilami) Polski i Polaków:

- Polska jako dawne mocarstwo, np. *Les Polonais étaient autrefois riches, puissants et célèbres*<sup>19</sup> (CP 86);
- Polska jako kraj mający niegdyś oryginalny ustrój polityczny, np. *Szlachta polska różniła się znacznie od szlachty zachodniej Europy. Klasa ta charakteru wojowniczego i rolnego była bardzo liczna, była to demokracja uprzywilejowana ciesząca się pełnią praw politycznych.* (MP 104);
- Polska jako kraj zarządzany przez dobrych i praworządnych władców, np. *Kocham wszystkich naszych królów polskich, jako to: Bolesławów Chrobrych, Śmiałych i Krzywoustych; Kazimierzów Sprawiedliwych, rządnych i litościwych; Zygmuntów Starych, świątłych, hojnych kochanych i poważnych, i t. d.* (CP 82);
- Polska jako kraj posiadający bogactwo dóbr naturalnych i rozwinięte rolnictwo, np. *Les Polonais, qu'ont-ils? Ils ont du blé, du bois, du fer et du sel.*<sup>20</sup> (CP 89), *J'ai vu en Pologne de grandes forêts, des champs fertiles et de braves gens*<sup>21</sup> (CP 102);
- Polska jako kraj tolerancyjny pod względem religijnym, np. *W Polsce była bardzo szeroka tolerancja religijna, dyskutowano i praktykowano w spokoju różne wyznania* (MP 104);

<sup>15</sup> Piękna i potężna Francja.

<sup>16</sup> Co mają Francuzi? Mają wino, piękne woły i pieniądze.

<sup>17</sup> Widziałem [...] we Francji dużo radości, balów, pięknych domów i gawędziarzy.

<sup>18</sup> Mój przyjaciel często opowiada o tym odważnym Francuzie.

<sup>19</sup> Polacy byli niegdyś bogaci, potężni i sławni.

<sup>20</sup> Co mają Polacy? Mają zboże, drewno, żelazo i sól.

<sup>21</sup> Widziałem w Polsce wielkie lasy, żyzne pola i dobrych ludzi.

- Polak to patriota i prawy obywatel, np. *Kto jest prawdziwym Polakiem, ten zawsze kocha swój kraj* (CP 59), *Cnota obywatelska jest jedyną tarczą Polski* (CP 60);
- Polak to mądry i zdolny człowiek, np. *Les professeurs sont-ils bons en Pologne? Oui, ils le sont, mais les élèves y sont bons aussi.*<sup>22</sup> (CP 88);
- Polak to człowiek dzielny, wojowniczy i dumny, np. *ce vaillant Polonais*<sup>23</sup> (CP 68), *Kochasz Mazurów bitnych, dawnych Wielkopolan dumnych i dzielnych* (CP 82);
- Polak to człowiek porządny, pracowity i religijny, np. *Mój przyjaciel kocha poczciwych sąsiadów, prawych Polaków, dobrych panów, biednych lecz pobożnych i pracowitych naszych wieśniaków* (CP 82), a polski chłop, choć ubogi, jest prawy i religijny, np. *Polscy chłopi są biedni, ale są poczciwi, szczerzy i wierzący* (CP 84);
- Polak to człowiek nieszczęśliwy w wyniku wypadków dziejowych, np. *O biedni nieszczęśliwi Polacy! Jesteście zmęczeni i głodni* (CP 85), *la malheureuse Pologne*<sup>24</sup> (CP 69);
- Polak to człowiek pogodnie usposobiony, np. *Kochasz [...] Krakusów wesołych i odważnych* (CP 82);
- Polka to dobra matka, np. *elles [Polonaises] sont de très bonnes mères*<sup>25</sup> (CP 100).

Pozytywna autoidentyfikacja (autorami podręczników byli Polacy), jako mająca podłoże perswazyjne zachęta do nauki języka, współlistnieje w badanych tekstach ze zjawiskiem stereotypizacji. Wskazany zestaw profili dopełniają ponadto różne etykiety, odsyłające do licznych aspektów (psychicznego, społecznego, kulturowego, fizycznego, bytowego, ekonomicznego, religijnego, ideologicznego), które składają się na autostereotyp Polaka rekonstruowany na podstawie analizowanych źródeł, np. *W Polsce jedzą dużo buraków i kapusty* (MP 69). Uwypukleniu ulegają odpowiednio dobrane cechy składające się na tożsamościowy portret polskości, który, jak się okazuje, nawet z dzisiejszej perspektywy jest w dużej mierze aktualny. Na podstawie przywołanego materiału można dostrzec, w jaki sposób i za pomocą jakich środków językowych budowano i utrwalano wizerunek Polski. Podręczniki do nauki jpjo/d tę kreację (zwłaszcza przekonanie o minionej potędze, niesprawiedliwości dziejowej, martyrologii narodowej,

<sup>22</sup> *Czy w Polsce są dobrzy nauczyciele? Tak, są dobrzy, ale uczniowie są tam również dobrzy.*

<sup>23</sup> *Ten dzielny Polak.*

<sup>24</sup> *Nieszczęśliwa Polska.*

<sup>25</sup> *One [Polki] są bardzo dobrymi matkami.*

religijności i tolerancji), ugruntowywaną odwoływaniem się do licznych mnemotoposów, podtrzymywały i przekazywały kolejnym pokoleniom.

## Podsumowanie

Jak tego dowiodły zaprezentowane rozważania, komunikacyjne spojrzenie na dawne pomoce do nauczania jppo/d, odwołujące się do takich zagadnień, jak kontekst instytucjonalny i ideologiczny, metody nauczania, wspólnota komunikatywna, relacje między językiem a kulturą oraz dyskurs, mogą stanowić ciekawą i wartościową propozycję interpretacyjną. Wiadomo, że uwzględnienie w badaniach interesującego nas typu źródeł zjawisk pozajęzykowych, związanych ze specyfiką odbiorcy, do którego były skierowane, kontekstami sytuacyjnymi, aksjologią, identyfikacją, pamięcią i tożsamością poszerza spektrum oglądu (Benwell, Stokoe 2006: 5; Dąbrowska 2018a: 37). Wszystkie te czynniki łączy jednak mocne zakotwiczenie w tworzywie językowym, które otwiera i umożliwia wszelką komunikację, w tym, co oczywiste, także w języku obcym/ drugim. Wystarczy tylko powiedzieć, że choćby bogactwo materiału onimicznego czyniło z podręczników do nauki jppo/d wartościowe źródło informacji o kraju, którego języka się uczono. Dobrym uzupełnieniem prowadzonych analiz mogłoby być szersze uwzględnienie także innych, niewykorzystanych lub tylko zasygnalizowanych w niniejszym studium, aspektów, np. jakości nauczanej gramatyki w odniesieniu do ówczesnego stanu wiedzy, bogatej frazeologii czy metaforyki. Warto by też przyjrzeć się katalogowi różnych wymiarów polskości i sposobom ich eksponowania<sup>26</sup> w podręcznikach do nauki jppo/d zróżnicowanych w warstwie chronologiczno-adresatywnej (Kotlarska 2020; 2021).

Dawne pomoce glottodydaktyczne stanowią wartościowe, bogate poznawczo źródła do badań z zakresu lingwistyki diachronicznej w kilku obszarach: systemowym, leksykograficznym, socjolingwistycznym. Są także, jak próbowano to pokazać w niniejszym opracowaniu, miejscem spotkania tradycyjnie ujmowanej historii języka oraz lingwistyki kulturowej i etnolingwistyki. Szczególny ich potencjał tkwi w warstwie

---

<sup>26</sup> A. Niewiara (2009: 97) w tym kontekście posługuje się terminem *podświeetlenie* (będącym tłumaczeniem ang. *enlightment*), „który w językoznawstwie kognitywnym oznacza specjalne wyakcentowanie z bazy jednego elementu (profilu) podlegającego konceptualizacji, a w naszych analizach dotyczy szczególnej aktywizacji pewnych punktów mapy mentalnej, do której dochodzi wtedy, gdy mówi się o nich z odpowiednim nasileniem widocznym we frekwencji użycia nazwy lub opisów odpowiedniego punktu, nacechowaniu emocjonalnym, „twardości” sądu poświadczonej ustereotypizowaniem bądź powołaniem się na autorytet”.

dyskursywnej. Ich autorzy, odwołując się do polskich symboli i wartości, umacniali, a nierzadko wręcz tworzyli, mity narodowej wyobraźni, które w większości przetrwały do dziś. Jednym z najsilniejszych chyba przekonań forsowanych w analizowanych źródłach było budowanie wizji potężnego dawnego państwa, które spotkał niezасłużony los. Odwoływanie się do chlubnej przeszłości odgrywa główną rolę w kształtowaniu tożsamości Polaków rekonstruowanej na podstawie podręczników do nauki jppo/d.

### Źródła

- CP – *Cours de langue polonaise professée à l'École Polonaise des Batignolles*(1919). Librairie Polonia. Online: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1419307.r=cours%20de%20la%20langue%20polonaise?rk=107296;4>>, dostęp: 23.05.2022.
- FP – Montier P. (1919): *Le français en Pologne : méthode simple et facile pour parler de suite le polonais à l'aide d'une prononciation figurée très ingénieuse par P. Montier. Contient tout ce dont on a besoin pour la vie pratique*. Librairie M. Ostaszewska. Druk. Literacka. Online: <<https://polona.pl/item/le-francais-en-pologne-methode-simple-et-facile-pour-parler-de-suite-le-polonais-a,OTgwODIwNjE/4/#info:metadata>>, dostęp: 24.05.2022.
- MP – Zielińska I. (1917): *Manuel de la langue polonaise*, Paris. Online: <<https://polona.pl/item/manuel-de-la-langue-polonaise,ODM1NjIyMzc/4/#info:metadata>>, dostęp: 16.05.2022.

### Literatura

- Bednarek S. (2012): *Mnemonotopika polska*. [W:] *Pamięć jako kategoria rzeczywistości kulturowej*. Red. J. Adamowski, M. Wójcicka. Lublin. s. 33–46. Online: <<https://polskiemiejscapamieci.files.wordpress.com/2018/07/mnemonotopika-polska.pdf>>, dostęp: 03.06.2022.
- Benwell B., Stokoe E. (2006): *Discourse and Identity*. Edinburgh.
- Borawski S. (2005): *Podstawy idei poznawczej studiów nad dziejami używania języka. Esej o diachronii*. [W:] *Rozprawy o historii języka polskiego*. Red. S. Borawski, Zielona Góra, s. 13–61.
- Burzyńska A.B. (2002): *Jakże rad bym się nauczył polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Wrocław.
- Cuq J.-P., Gruca I. (2005): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble.
- Czachur W. (2018): *Lingwistyka pamięci. Założenia, zakres badań i metody analizy*. [W:] *Pamięć w ujęciu lingwistycznym. Zagadnienia teoretyczne i metodyczne*. Red. W. Czachur. Warszawa, s. 7–55. Online: <[https://www.academia.edu/34651928/Lingwistyka\\_pami%C4%99ci\\_Za%C5%82o%C5%BCenia\\_zakres\\_bada%C5%84\\_i\\_metody\\_analizy](https://www.academia.edu/34651928/Lingwistyka_pami%C4%99ci_Za%C5%82o%C5%BCenia_zakres_bada%C5%84_i_metody_analizy)>, dostęp: 30.05.2022.
- Dąbrowska A. (2018a): *Nauczanie polszczyzny jako języka obcego w historii języka polskiego*. „Język Polski” XCVIII, 2, s. 22–41.
- Dąbrowska A. (2018b): *Byli przed nami, uczyli przed nami. Nauczanie języka polskiego jako obcego (jppo) – spojrzenie diachroniczne*. [W:] *W kręgu glottodydaktyki*. Red. A. Achtełik, K. Graboń. *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy. Koncepcje. Perspektywy*. T. V. Red. J. Tambor. Katowice, s. 15–43. Online: <[http://www.wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/105-18\\_polonistyka\\_na\\_poczatku\\_xxi\\_wieku\\_t\\_5\\_blok\\_druk\\_nakladu.pdf](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/105-18_polonistyka_na_poczatku_xxi_wieku_t_5_blok_druk_nakladu.pdf)>, dostęp: 22.05.2022.

- DHF – *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2020, 64–65, „La Méthode directe d'enseignement des langues”. Red. J. Suso López, I. Valdés Melguizo. Online: <DOI : <https://journals.openedition.org/dhfles/pdf/7256>>, dostęp: 15.06.2022.
- Kotlarska I. (2019): *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze*. „Socjolingwistyka” 2019, s. 167–180. Online: <<https://doi.org/10.17651/SOCJOLING.33.10>>.
- Kotlarska I. (2020): *Znajomość języka angielskiego jako wartość w świetle wybranych materiałów do nauki tego języka z lat 1788–1947 – przyczynek do badań nad dyskursem edukacyjnym*. [W:] *Zielonogórskie Seminarium Językoznawcze 2019. Dyskursy w przeszłości. Dyskursy w przeszłości*. Red. M. Hawrysz, M. Jurewicz-Nowak, I. Kotlarska. Zielona Góra, s. 105–120.
- Kotlarska I. (2021): „Anglicy nie lubią ujawniać swoich uczuć...”. *Komunikacja międzykulturowa w świetle materiałów do nauki języka angielskiego dla polskich emigrantów wojennych w Wielkiej Brytanii (lata 40. XX wieku)*. [W:] *Nie/porozumienie, nie/tolerancja, w(y)kluczenie w języku i kulturze*. Red. E. Biłas-Pleszak, A. Rejter, K. Sujkowska-Sobisz, W. Wilczek. Katowice, s. 233–246.
- Łaniewski A. (2016): „Najwierniejsza z wiernych” – życie i poglądy Izy Zielińskiej (1863–1934). [W:] *Studia z dziejów anarchizmu (2). W dwusetlecie urodzin Michaiła Bakunina*. Red. R. Skrycki. Szczecin, s. 169–201.
- Miodunka W.T. (2011): *Między etniczno-genealogicznym a kulturowym rozumieniem narodu. O potrzebie historycznojęzykowych badań polszczyzny jako języka obcego i drugiego*. „LingVaria” VI, 1(11), s. 179–204. Online: <<http://www.lingvaria.polonistyka.uj.edu.pl/archiwum/lingvaria-2011-nr-1-11>>, dostęp: 04.06.2022.
- Niewiara A. (2000): *Wyobrażenia o narodach w pamiętnikach i dziennikach z XVI–XIX wieku*. Katowice.
- Niewiara A. (2009): *Kształty polskiej tożsamości: potoczny dyskurs narodowy w perspektywie etnolingwistycznej (XVI–XX w.)*. Katowice.
- Nocoń J. (2013): *Dyskurs edukacyjny i jego społeczny zasięg*. [W:] *Język a edukacja 2. Tekst edukacyjny*. Red. J. Nocoń, A. Tabisz. Opole, s. 13–26.
- Pugaczewicz I.H. (2017): *Batignolles 1842–1874. Edukacja Wielkiej Emigracji*. Warszawa.
- Puren Ch. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris.
- Rak M. (2015): *Co to jest kulturem?* „LingVaria” X, s. 305–316. Online: <DOI: 10.12797/LV.10.2015.20.23, [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/17715/rak\\_co\\_to\\_jest\\_kulturem\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/17715/rak_co_to_jest_kulturem_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>, dostęp: 18.05.2022.
- Rejter A. (2016): *Nazwa własna wobec gatunku i dyskursu*. Katowice.
- Risager K. (2018): *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol.
- Seretny A. (2015): *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Valdés Melguizo I. (2020): *La place de la grammaire dans les manuels de la méthode directe : quelques exemples (1896–1930)*. [W:] *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 64–65. „La Méthode directe d'enseignement des langues”. Red. J. Suso López, I. Valdés Melguizo, s. 135–160. Online: <DOI <https://doi.org/10.4000/dhfles.7511>>, dostęp: 20.06.2022.
- Wierzbicka A. (1990): *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*. [W:] *Język polski w świecie. Zbiór studiów*. Red. W. Miodunka. Warszawa, s. 71–104.
- Witosz B. (2016): *Kategoria dyskursu w polonistycznej edukacji akademickiej*. [W:] *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Red. W. Czachur, A. Kulczyńska, Ł. Kumięga. Kraków, s. 19–40.
- Wojtak M. (2011): *O relacjach dyskursu, stylu, gatunku i tekstu*. „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs” 4, s. 69–78. Online: <[https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Tekst\\_i\\_Dyskurs\\_Text\\_und\\_Diskurs/Tekst\\_i\\_Dyskurs\\_Text\\_und\\_Diskurs-r2011-t4/Tekst\\_i\\_Dyskurs\\_](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Tekst_i_Dyskurs_Text_und_Diskurs/Tekst_i_Dyskurs_Text_und_Diskurs-r2011-t4/Tekst_i_Dyskurs_)

Text\_und\_Diskurs-r2011-t4-s69-78/Tekst\_i\_Dyskurs\_Text\_und\_Diskurs-r2011-t4-s69-78.pdf>, dostęp: 04.06.2022.

Zarzycka G. (2018): *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 25, s. 27–42. Online: <DOI: <https://doi.org/10.18778/0860-6587.25.03>>, dostęp: 16.06.2022).

Zielińska I. (1916): *Podręcznik do nauki języka francuskiego. Manuel de Langue Française à l'usage de Polonais par Iza Zielińska*. Online: <<https://polona.pl/item/podrecznik-do-nauki-jezyka-francuskiego-manuel-de-langue-francaise-a-l-usage-des,ODM1NjIyNDE/8/#info:metadata>>, dostęp: 03.06.2022.